

Zur Entwicklung eines kulturadäquaten Konzeptes für interkulturelle Trainings

**Beispiel: interkulturelles Training für Chinesen zur Vorbereitung
auf die Zusammenarbeit mit Deutschen**

**Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät II
(Psychologie und Pädagogik)
der
Universität Regensburg**

vorgelegt von:

Dongyan Xue

geb. in Hebei, V. R. China

Regensburg 2003

Die Arbeit wurde im Jahr 2003 von der Philosophischen
Fakultät II (Psychologie und Pädagogik)
der Universität Regensburg als Dissertation angenommen.

Erstgutachter: Prof. Dr. Hans Gruber
Zweigutachter: Prof. Dr. Alexander Thomas
Drittgutachter: Prof. Dr. Gerhard Niedermair

0 Einführung.....	4
0.1 Fragestellungen	5
0.2 Aufbau der Arbeit.....	6
1 Theoretische Grundlagen	8
1.1 Theoretische Grundlagen zum interkulturellen Lernen	8
1.1.1 Kultur	8
1.1.2 Funktionen der Kultur und der Kulturstandards	10
1.1.3 Interkulturelle Kompetenz	12
1.1.4 Interkulturelles Lernen	15
1.1.4.1 Psychologische Perspektiven des Lernens	16
1.1.4.2 Soziologische Perspektiven des Lernens	19
1.1.4.3 Pädagogische Perspektiven des Lernens	22
1.1.5 Zusammenfassung	24
1.2 Theoretische Grundlagen zum interkulturellen Training	26
1.2.1 Interkulturelles Training	26
1.2.2 Trainingsinhalt.....	27
1.2.3 Trainingsmethode	30
1.2.3.1 Didaktische Trainingsmethoden	33
1.2.3.2 Erfahrungsorientierte Trainingsmethoden	36
1.2.4 Trainingsziele	39
1.2.4.1 Kognitive Ziele	40
1.2.4.2 Affektive Ziele	41
1.2.4.3 Verhaltensorientierte Ziele	42
1.2.5 Spezifische Trainingsziele und Bedarfsanalyse	44
1.2.6 Trainer	46
1.2.6.1 Kompetenzen	46
1.2.6.2 Rolle	48
1.2.6.3 Landesreferent	49
1.2.7 Evaluation des Trainings	50
1.2.8 Zusammenfassung	53
2 Lehr- und Lerntheorien und deren Praxis in China.....	55
2.1 Interkulturelle Kommunikation in China	55
2.1.1 Schwierigkeiten und Misserfolge beim interkulturellen Training in China	56
2.1.2 Kulturelle Sensibilität in China – historischer und politischer Hintergrund	59
2.1.3 Wünsche nach interkulturellem Lernen in der Wirtschaft	62
2.2 Das Lehren und Lernen in chinesischer Tradition – eine emische Perspektive.....	65
2.2.1 Quellen des psychologischen und pädagogischen Denkens in China	66
2.2.1.1 Einheit des Wissens und des Tuns	69
2.2.1.2 Synthetisch und induktiv.....	73
2.2.1.3 Grenze der Sprache.....	77
2.2.1.4 XingQing und CaiNeng – Persönlichkeit und Kompetenz	81
2.2.1.5 Sozialorientierte Lernmotivation	87
2.2.1.6 Wen gu zhi xin – Wiederholung	89
2.2.1.7 Vorbild und Nachahmen.....	90
2.3 Problematik des westlichen Trainingskonzeptes für die chinesischen Lernenden	93
2.3.1 Handlungsbetontes vs. kognitives Verstehen.....	93
2.3.2 Synthetisch vs. analytisch.....	96
2.3.3 Lehrerzentriert vs. Lernenderzentriert.....	98
2.3.4 Aufschreiben vs. Rollenspiel.....	100
2.3.5 Selbstbeherrschung vs. Selbstdarstellung	101
2.3.6 Ritualisierung vs. Interviewtechnik	103

2.4 Zusammenfassung.....	106
3 Interkulturelles Training für Chinesen – ein Praxisfall.....	108
3.1 Überlegungen bei der Entwicklung des Trainingskonzeptes für Chinesen und das methodische Vorgehen	108
3.1.1 Überlegungen	108
3.1.2 Vorgehensweise.....	109
3.1.3 Forschungsmethodik.....	112
3.2 Voruntersuchung	114
3.2.1 Festlegung der Zielgruppe	114
3.2.2 Bedarfsanalyse.....	115
3.2.2.1 Befragung nach interkulturellen Trainings	115
3.2.2.2 Interviews mit deutschlanderfahrenen chinesischen Mitarbeitern	117
3.2.2.3 Interview mit deutschen Ansprechpartnern.....	119
3.3 Vorbereitung.....	119
3.3.1 Genehmigung	119
3.3.2 Termin festlegen.....	120
3.3.3 Andere organisatorische Fragen	121
3.4 Aufbau des Trainings.....	122
3.4.1 Ziele definieren.....	122
3.4.2 Trainingsinhalte festlegen.....	123
3.4.3 Trainingsmethode wählen und entwickeln.....	126
3.4.3.1 Vortrag.....	127
3.4.3.2 Diskussion	130
3.4.3.3 Fallstudien	134
3.4.3.4 Rollenspiel.....	137
3.4.3.5 Culture-Assimilator	140
3.4.3.6 Warm-up-Übung	142
3.4.3.7 Video	144
3.4.3.8 „Live“-Berichte.....	145
3.4.4 Trainer suchen	145
3.4.5 Trainerstile	146
3.4.6 Dauer	147
3.4.7 Trainingssprache	148
3.4.8 Trainingsraum gestalten	149
3.4.9 Trainingsplan erstellen	150
3.5 Durchführung des Trainings.....	153
3.5.1 Eröffnung	154
3.5.2 Einstieg.....	154
3.5.3 Vortrag „Kultur als Sozialisationsfaktor“.....	156
3.5.4 Diskussion „kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen“	157
3.5.5 Rollenspiel „Begrüßung“	159
3.5.6 Fallstudien „Wünsche äußern“	163
3.5.7 Berichte von deutschlanderfahrenen chinesischen Mitarbeitern.....	164
3.5.8 Ende des Trainings	165
3.6 Zusammenfassung.....	165
4 Trainingsergebnisse.....	167
4.1 Evaluation am Ende des Trainings.....	167
4.1.1 Evaluation der Trainingsmethoden.....	168
4.1.2 Evaluation der Trainingsinhalte.....	169
4.1.2.1 Einstieg, warm-up-Übungen, Zusammenfassung.....	171
4.1.2.2 Vorträge.....	172
4.1.2.3 Rollenspiele	173
4.1.2.4 Fallstudien	174

4.1.2.5 Diskussion	174
4.1.2.6 Freie Fragen und Berichte	174
4.1.2.7 Culture-Assimilator	175
4.1.3 Evaluation der Trainer.....	175
4.1.4 Evaluation der anderen Punkte	176
4.2 Evaluation nach der Schulung.....	177
4.2.1 Trainingsinhalt.....	178
4.2.2 Trainingsmethoden.....	179
4.2.3 Transfer in den beruflichen Alltag.....	180
4.2.4 Wünsche und Vorschläge der Teilnehmer.....	187
4.3 Zusammenfassung.....	189
5 Schlussfolgerungen.....	190
5.1 Kulturelle Unterschiede zwischen den interkulturellen Trainings.....	190
5.1.1 Unterschiede in den Trainingsinhalten	190
5.1.2 Unterschiede in den Trainingsmethoden	192
5.1.3 Unterschiede im Trainerstil	195
5.1.4 Vor- und Nachbereitung des Trainings.....	196
5.2 Hinweise für Praktiker zur Entwicklung eines kulturadäquaten Trainingskonzeptes	198
5.3 Weitere Überlegungen für die Erforschung des interkulturellen Trainings	200
Literaturverzeichnis	202
Abkürzungsverzeichnis.....	219
Abbildungsverzeichnis.....	220
Tabellenverzeichnis.....	221
Kastenverzeichnis.....	221
Anhang.....	222
Danksagung	238

0 Einführung

Seit Ende der 70er Jahre die Öffnungspolitik in China eingeleitet wurde, hat sich China, vor allem in der Wirtschaft, so rasant wie nie zuvor entwickelt. Dank der Kooperation mit dem Westen sowohl in Technik und Wissenschaft als auch in der Wirtschaft war der „Große Sprung vorwärts“ in China möglich.

Der Eintritt Chinas in die Welthandelsorganisation WTO am 11. November 2001 intensivierte das wirtschaftliche Zusammenkommen zwischen China und der Welt. Die chinesische Regierung hat auf dem 16. Parteitag (Okt. 2002) beschlossen, die bisher recht strikten Regeln für ausländische Investoren zu lockern. Zwei wichtige Trends nach Chinas Beitritt in die WTO sind nun: (1) Nach dem produzierenden Gewerbe bekommen nun auch Dienstleister eine Chance. (2) Nicht nur die Küstenregionen, sondern auch das weithin ungenutzte Potenzial im Inneren des Landes sorgen jetzt für neue Wachstumschancen. Bei dieser Dynamik ist es kein Wunder, dass sich Konzerne aus aller Welt an die chinesische Wirtschaftslokomotive hängen wollen.

Aber China ist nicht mehr nur größter Empfänger von Direktinvestitionen aus dem Ausland (FDI), sondern macht sich auch zunehmend auf, selbst im Ausland zu investieren. Haier z.B., ein Haushaltswarengigant aus der Küstestadt Qingdao, ist zum sechstgrößten Unternehmen seiner Branche weltweit aufgestiegen, exportiert in 160 Länder und produziert in 13 Ländern. Nach dem Vorbild von Haier drängen immer mehr chinesische Konzerne auf die Weltmärkte. Chinas Energiefirmen Petrol China und Sinopec kaufen sich weltweit mit Milliarden von Dollars in Öl- und Gasfelder ein, die Fluglinie Air China ist Mitglied in der Lufthansa Star Alliance.

Allerdings setzt eine erfolgreiche Zusammenarbeit nicht nur günstige wirtschaftliche Bedingungen voraus. Sie benötigt auch qualifiziertes Personal. D.h., die Menschen, die direkt oder indirekt in solchen interkulturellen Begegnungen tätig sind, sollen nicht nur über fachliche Kompetenzen, sondern auch über die kulturellen Kenntnisse des jeweiligen Landes verfügen. Die Unterschiede in den Wertvorstellungen und Verhaltensnormen zwischen den Ländern und Kulturen werden aber häufig nicht ernst genommen oder gar vernachlässigt. Dies führt nicht selten zu starken psychischen Belastungen des Personals und schließlich zum Scheitern der Zusammenarbeit. Erfahrungen zeigen, dass spezifische kulturelle Vorbereitung eine der wichtigsten Maßnahmen zur Vorbeugung und Vermeidung vieler interkultureller Probleme ist.

Diese Problematik ist den westlichen wirtschaftlichen Unternehmen zunehmend bewusst. Sie sehen eine gute Kommunikation und kulturelles Verständnis als die Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation und ergreifen Eigeninitiative. Sie lassen ihre Mitarbeiter, die

ins Ausland entsandt werden, an einem interkulturellen Kurs teilnehmen oder sie ermöglichen im Gastland einen kurzen „Schnupper-Aufenthalt“. Damit erhalten die Entsandten Überblick und Orientierung über die Gastkultur. Das erleichtert erheblich den Einstieg im Gastland.

Die kulturellen Vorbereitungen erfolgen in der Praxis leider häufig nur auf einer Seite, nämlich auf der des entsandten Expatriates, z.B. in den meisten west-chinesischen Joint Ventures (JVs) in China. Für Chinesen, die mit den ausländischen Expatriates zusammenarbeiten, gibt es in den meisten Fällen dagegen keine Vorbereitungsmaßnahmen. Es reicht aber in einer erfolgreichen Zusammenarbeit nicht aus, wie die Praxis immer zeigt, wenn nur einer der beiden Kooperationspartner sich auf die andere Kultur vorbereitet und sich einseitig an die andere Kultur anpasst (XUE, 1997).

Jedes zweite westliche Unternehmen in China, so eine Studie einer deutschen Unternehmensberatung in Shanghai, klagt über Probleme bei der Suche nach dem passenden Personal in China. Weniger werden die mangelnden fachlichen Qualifikationen der chinesischen Mitarbeiter beklagt, sondern viel mehr werden Mentalität und Arbeitsverhalten der Chinesen als das Haupthindernis in der Zusammenarbeit gesehen (VDI Nachrichten, 22.1.1999).

0.1 Fragestellungen

Einige Unternehmen, meistens westliche, versuchen, ihre chinesischen Mitarbeiter auf die westlichen Kulturen vorzubereiten. Es wurden interkulturelle Trainings speziell für Chinesen gestaltet. Solche Versuche sind aber nicht immer gut gelungen. Manche im Westen als erfolgreich erwiesenen Trainingsmethoden sind bei chinesischen Lernenden auf Widerstand gestoßen (s. Kap. 2.1.1). Die aufgetauchten Schwierigkeiten mit den westlichen Trainingsmethoden in den Trainings für Chinesen deuten darauf hin, dass die einfache Übernahme der westlichen didaktischen Methoden für Menschen aus anderen Kulturen nicht funktioniert. Ein interkulturelles Training sollte nicht nur die Teilnehmer für die kulturellen Unterschiede sensibilisieren, sondern im Training die Unterschiede der Teilnehmer im Lernen, wie Lernmotivation und Lernprozess, ebenfalls berücksichtigen.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den folgenden Fragen:

- 1) Auf welchen Grundtheorien basieren die bisherigen psychologischen und pädagogischen Theorien und Modelle, wie interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen, interkulturelles Training, Evaluation etc.?

- 2) Kann das interkulturelle Training, das im Westen als wichtiges Lernmittel im Erwerben der interkulturellen Kompetenzen gesehen wird und häufig erfolgreich durchgeführt wird, auch für Chinesen nützlich sein? Können Chinesen durch ein solches Training in der internationalen Zusammenarbeit profitieren?
- 3) Können die westlichen Trainingsmethoden dann auch für Chinesen angewendet werden? Wie weit sind die bisherigen entwickelten westlichen Trainingstheorien und -modelle aus einer „indigenous“ chinesischen Perspektive übertragbar?
- 4) Wie sollte ein kulturadäquates Training mit Chinesen als Zielgruppe aussehen? Welche Besonderheiten müssen bei der Entwicklung eines Trainingskonzeptes für Chinesen berücksichtigt werden?
- 5) Was sind die Unterschiede im Lernen bei Chinesen und Menschen aus den westlichen Kulturen, z.B. Deutschen?

0.2 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit besteht aus zwei Hauptteilen: einem theoretischen und einem empirischen Teil. Um die oben dargestellte Frage 1 zu beantworten, werden in dem theoretischen Teil, Kap. 1, die westlichen theoretischen Grundlagen des interkulturellen Lernens und des Trainings dargestellt. Kap. 2 befasst sich zuerst mit der Frage 2. Darin wird erklärt, wie die Entwicklung der interkulturellen Kommunikation in China aussieht. Daraus sollten zentrale Ansatzpunkte für die Notwendigkeit der interkulturellen Kompetenz als eine Schlüsselkompetenz auch für Chinesen und gleichwohl die Notwendigkeit der Entwicklung eines kulturadäquaten Trainingskonzeptes für Chinesen abgeleitet werden. Im Anschluss im Kap. 2 wird die oben gestellte Frage 3 geklärt. Darin werden einige themenrelevanten traditionellen chinesischen Auffassungen des Lernens und der Erziehungspraxis besichtigt und diese im Vergleich mit den westlichen Lehr- und Lerntheorien analysiert. Dadurch sollte klar werden, dass es unterschiedliche Auffassungen über das Lehren und Lernen in den westlichen und den chinesischen Theorien gibt. Dabei sollte deutlich werden, dass die einfache Übertragung der westlichen Trainingsmodelle für Chinesen problematisch ist.

Im empirischen Teil, Kap. 3, wird ein Konzept eines kulturanpassenden Trainings für Chinesen für die Vorbereitung auf den Aufenthalt in Deutschland dargestellt (Frage 4). In der Konzeption wird ein Ziel festgelegt: Durch die Inhalte des Trainings sollten die chinesischen Teilnehmer einen Überblick über deutsche Denk- und Verhaltensweisen gewinnen; durch die Methode des Trainings sollten sie diese Denk- und Verhaltensweise „live“ erle-

ben. D.h., das Ziel der Entwicklung eines kulturadäquaten Trainings für Chinesen besteht nicht darin, dass nur chinesische didaktische Methoden gewählt werden, sondern auch darin, dass westliche Trainingsmethoden an die chinesischen Lernprozesse angepasst und modifiziert werden. Nur so kann ein interkulturelles Training seine volle Wirkung haben: Durch den Einsatz von einigen westlichen Trainingsmethoden sollten die chinesischen Teilnehmer lernen, wie ihre deutschen Partner lernen. Deshalb werden die westlichen Trainingsmethoden noch mal unter die Lupe genommen und ihre Einsatzmöglichkeiten für Chinesen diskutiert. Entsprechend wird ein Experiment dazu vorgestellt. Im Kap. 4 wird die Wirksamkeit des dargestellten Trainingskonzeptes überprüft. Zum Schluss, im Kap. 5, werden die unterschiedlichen Lehr- und Lernprozesse in dem vorgestellten Training mit interkulturellen Trainings für Deutsche verglichen. Ferner werden die theoretischen Konsequenzen diskutiert, die sich aus den gewonnenen Erkenntnissen ergeben, um sie in der Praxis besser umzusetzen.

Die Schlussfolgerung der Arbeit ist, dass eine erfolgreiche Durchführung eines interkulturellen Trainings nur dadurch garantiert werden kann, wenn die Lehr- und Lernunterschiede der Teilnehmer berücksichtigt werden und ein kulturadäquates Trainingskonzept für diese Lerngruppe entwickelt wird. Dies sollte nicht nur für das interkulturelle Training für Chinesen, sondern auch für die Trainings für Teilnehmer aus anderen Kulturkreisen umgesetzt werden.

1 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die westlichen theoretischen Grundlagen zum interkulturellen Lernen und zum interkulturellen Training vorgestellt.

1.1 Theoretische Grundlagen zum interkulturellen Lernen

Im Kap. 1.1 wird ein umfassender Überblick über die Literatur im Bereich des interkulturellen Lernens gegeben. Darin wird erklärt, wie die Kultur in der Forschung zur interkulturellen Kommunikation verstanden und definiert wird, was der Kulturstandard ist, welche Kriterien als interkulturelle Kompetenz eingesehen werden und wie das Lernen der interkulturellen Kompetenz ermöglicht wird.

1.1.1 Kultur

Ein zentraler Begriff in der Forschung in der interkulturellen Kommunikation und im interkulturellen Lernen ist die „Kultur“. Seit mehr als einem Jahrhundert¹ versuchten Wissenschaftler, Kultur aus verschiedenen Forschungsblickwinkeln zu definieren. Die Vielfalt der Definitionen (KROBER & KLUCKHOHN, 1982) lässt sich in zwei wesentliche Bereiche untergliedern: die materielle und die geistige Kultur (vgl. SIMMEL, in: DAHME & RAMMSTEDT, 1983, S. 95-128; MALINOWSKI, 1975, S. 75 ff.). Die materielle Kultur hat Werkzeugcharakter. Ihre Leistung ist für jeden offensichtlich: elektrische Geräte, Verkehrsmittel, Kleidung usw. Die geistige Dimension der Kultur drückt sich auf der anderen Seite in den Bereichen wie Kunst, Musik, Architektur, Literatur, Wissenschaft, Religion, Philosophie aus.

Die geistige Kultur spiegelt sich auch in der Lebensweise und der Lebensform wider. Sie beinhaltet alle Aktivitäten des alltäglichen Lebens: Grüßen, Essen, Hygiene, körperliche Distanz zum anderen, Ausdruck des Gefühls, Liebe usw. In diesem Sinne ist Kultur die Summe der Verhaltens- und Denkweisen einer bestimmten Lebensgemeinschaft. Sie ist das von einer sozialen Gruppe verwendete Deutungs- und Handlungsmuster zur Bewältigung von Anpassungsproblemen im Umgang des Menschen mit seiner Umwelt (THOMAS, 1996a).

In der westlichen Forschung zur interkulturellen Kommunikation und zum interkulturellen Lernen wird Kultur unter folgenden Aspekten betrachtet:

¹ TYLOR, E.B., englischer Anthropologe, hat im Jahr 1871 „Kultur“ definiert (GUAN, 1995).

- Der Begriff Kultur impliziert, dass außerhalb der eigenen Form des Zusammenlebens auch andere Formen existieren. Kultur ist universell, weil Menschen, unter welchen natürlichen Bedingungen sie auch leben mögen, immer Kultur ausbilden (THOMAS, 1995). Es liegt in der Natur des Menschen, bestimmte gemeinsame Orientierungen, Ziele und Normen zu finden. „Der Rückgriff auf eine solche Natur des Menschen lässt sich verstehen als Versuch, in Situationen bedrohter oder fehlender Gemeinsamkeit hinsichtlich grundlegender Lebensorientierungen, Handlungsziele oder Redenormen wieder eine Gemeinsamkeit herzustellen“ (SCHWEMMER, 1980, in: THOMAS, 1996a, S. 151).
- Kultur bietet Identitätsform an. Sie definiert sich über Herkunft, Religion, Sprache, Geschichte, Werte, Sitten und Gebräuche, Institutionen. Menschen suchen häufig zuerst ihre eigene kulturelle Identität in der Begegnung mit Menschen aus den anderen Kulturkreisen. Sie spielt eine wichtige Rolle im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums (GEULEN & HURRELMANN, 1980; XUE, 1997).
- Kultur ist nicht angeboren, sondern erlernt. Sie ist von der menschlichen Natur zu unterscheiden, die angeboren ist und als „Mechanismus“ den physischen und psychologischen Zustand eines Menschen bestimmt. Menschliche Gefühle wie Freude, Ärger, Angst, Liebe und Trauer sowie die Bedürfnisse physischer Befriedigung sind universell. Aber die Ausdrucksformen dieser Gefühle werden zum großen Teil von der Kultur bestimmt und modifiziert (HOFSTEDE, 1991).
- Kultur verbindet sich häufig mit Ethnozentrismus. Die Menschen tendieren dazu, etwas nach ihren eigenen kulturellen Kriterien zu beurteilen. Was nicht in diesen Rahmen passt, wird häufig als „falsch“ beurteilt (STADLER, 1994).
- Kultur ist ein Symbolsystem. D.h., sie wird durch bestimmte Zeichen und Symbole manifestiert und repräsentiert. Eines der wichtigen Symbolsysteme ist die Sprache (LAYES, S. 10). Kultur ist deshalb tradierbar und hat eine Kontinuität.
- Kultur ist nie statisch, sondern ständig in einem Entwicklungsprozess. Neue Technik, neue Gesellschaftsstrukturen und Einflüsse aus anderen Kulturen bringen immer neue Dimensionen hinein (LAURENT, 1983; DADDER, 1987; KREWER, 1996). Kultur entsteht als Ergebnis der Interaktion zwischen den Menschen und ihrer Umwelt. Die Menschen sind nicht passive „receiver“ der Kultur, sondern sind zugleich auch „aktiv kulturerhaltend, kulturverändernd und an der Schaffung neuer ‚Kultur‘ beteiligt“ (THOMAS & SCHENK, 1996, S. 23).

Welche Funktionen hat Kultur im menschlichen Leben und wie beeinflussen die oben dargestellten Charakteristiken der Kultur die menschlichen Denk- und Verhaltensweisen? Diese werden in dem folgenden Kapitel erläutert.

1.1.2 Funktionen der Kultur und der Kulturstandards

In der westlichen kulturpsychologischen Forschung hat Kultur eine erweiterte Dimension gewonnen. Kultur stellt nicht einfach nur vom Menschen gestaltete Umwelt dar, sondern ist zugleich ein Handlungsfeld, das Handlungsbedingungen und -grenzen festlegt und somit einen für alle Mitglieder dieser kulturellen Gruppe verbindlichen Handlungsspielraum determiniert (DADDER, R., 1987, S. 45). „Kulturelle Systeme können einerseits als Ergebnisse von Handlungen und andererseits als Bedingungelemente von Handlungen betrachtet werden“ (KROEBER & KLUCKHOHN, 1982, übersetzt von THOMAS, 1995, S. 87). Kultur beeinflusst Wahrnehmen, Denken, Werte, Handeln, bietet ein Handlungsfeld als Verhaltensorientierung und gibt gleichzeitig auch Handlungsrahmen als Verhaltensbedingungen an:

„Sie (Kultur) bietet Ziele an, die mit bestimmten Mitteln erreichbar sind, setzt zugleich aber auch Grenzen des Möglichen oder ‚richtigen‘ Handelns. Der Einzelne steht in diesem Feld immer in einer zwiespältigen Beziehung: Er fügt sich ein, genießt es, passt sich an, aber im Kleinen oder Großen rebelliert er auch, sucht Grenzen zu erweitern, Vorhandenes zu transformieren, zu ergänzen oder zu ersetzen. Diese beiden antagonistischen Beziehungsrichtungen treffen wir eindrücklich Tag für Tag an“ (BOESCH, 1980).

Jede Kultur hat eigene spezifische Orientierungssysteme. THOMAS definiert die zentralen Merkmale eines kulturspezifischen Orientierungssystems und Verhaltensbedingungen als „Kulturstandard“:

„Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten werden auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert. Als zentrale Kulturstandards sind solche zu bezeichnen, die in sehr unterschiedlichen Situationen wirksam werden und weite Bereiche der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns regulieren und die insbesondere für die Steuerung der Wahrnehmungs-, Beurteilungs-, und Handlungsprozesse zwischen Personen bedeutsam sind. Die individuelle und gruppenspezifische Ausprägung von Kulturstandards kann innerhalb eines gewissen Toleranzbereichs variieren, doch werden Verhaltensweisen und Einstellungen, die außerhalb der Toleranzgrenzen liegen, abgelehnt und sanktioniert“ (THOMAS, 1996a, S. 112-113).

Kultur hat als Handlungs- oder Verhaltensorientierung folgende Einflüsse auf das menschliche Verhalten (THOMAS, 1995, S. 87-88):

- Kulturelle Faktoren beeinflussen die Wahrnehmung.
- Sie beeinflussen den Prozess der Identifikation von Handlungszielen und Handlungsobjekten.
- Sie haben Auswirkung auf die Antizipation und Realisierung von Handlungsverläufen.
- Sie bestimmen die Handlungsergebnisse und die Antizipation der Handlungsfolgen.
- Sie beeinflussen die Identitätsbildung und die Entwicklung der Persönlichkeit.

Ob Kultur den Lehr- und Lernprozess der Menschen auch beeinflusst, ist hier nicht ausdrücklich dargestellt. Aber sie hat Auswirkung auf die Wahrnehmung und den Prozess der Identifikation von Handlungszielen und -objekten, wie THOMAS oben darstellt. Daraus folgert die Autorin, dass Kultur auch auf das Lehren und Lernen wirkt (vgl. Kap. 1.1.4.1 und 1.1.4.2), denn der Lernprozess ist auch ein Handlungsprozess, der Wahrnehmung und Identifikation von Handlungszielen und -ergebnissen beeinflusst.

Kulturstandards fungieren als „Maßstäbe, Grutmesser und Bezugssysteme“ (THOMAS & SCHENK, 1996, S. 24). Solche Systeme bieten dem Mitglied einer spezifischen Kultur an, in konsistenter Weise zu kommunizieren. Es kann die Folgen seiner Handlungen vorhersehen und weiß, wie weit seine Handlung von dem „Kulturstandard“ abweichen darf, innerhalb welcher Toleranzgrenze sie sein muss, um z.B. nicht an ein Tabu seiner Gemeinschaft zu stoßen. Dieser kulturelle Handlungsspielraum gibt ihm das Gefühl der Sicherheit des Handelns. Sobald es sein vertrautes Handlungsfeld verlässt und sich in eine fremdkulturelle Umgebung begibt, in der ihm die Verhaltensregeln unbekannt sind, benötigt es eine Umstrukturierung des Denkens. Der Eintritt in ein neues kulturelles Umfeld erzeugt deshalb bei jedem Menschen zunächst immer Unsicherheit. Es fehlt an „passenden“ Wahrnehmungskategorien, Handlungsrezepten, Interpretationsmustern und Ausweichstrategien (vgl. WINTER, 1983, in: DADDER, 1987, S. 47).

„Zentrale Kulturstandards einer Kultur können in einer anderen Kultur völlig fehlen oder nur von peripherer Bedeutung sein. Verschiedene Kulturen können ähnliche Kulturstandards aufweisen, denen aber unterschiedliche Gewichtungen und unterschiedlich weite Toleranzbereiche zugewiesen werden. Kulturstandards und ihre handlungsregulierenden Funktionen werden nach erfolgreicher Sozialisation vom Individuum innerhalb der eigenen Kultur nicht mehr bewusst erfahren. Erst im Kontakt mit fremdkulturell sozialisierten Partnern

können die Kulturstandards und ihre Wirkungen in Form kritischer Interaktionserfahrungen bemerkt werden“ (THOMAS, 1996a, S. 113).

Die unterschiedlichen Kulturstandards machen die Interaktion und die Kommunikation zwischen den Menschen aus verschiedenen Kulturen besonders schwierig. Es wird davon ausgegangen, dass in der interkulturellen Begegnung die Interaktionspartner besondere Fähigkeiten benötigen, um die Probleme, die aufgrund der unterschiedlichen Kulturstandards entstehen, zu meistern und zu bewältigen. Solche spezifischen Fähigkeiten werden von den westlichen Forschern als interkulturelle Kompetenz bezeichnet.

1.1.3 Interkulturelle Kompetenz

Die Forscher der interkulturellen Problematik sind sich darüber einig, dass interkulturelle Kompetenz für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen den Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen von hoher Bedeutung ist. Aber was ist interkulturelle Kompetenz? Darüber gibt es zahlreiche Erklärungsversuche, Konzepte und Theorien. Allein die Verwendung der verschiedenen Begriffe in diesem Forschungsgebiet, vor allem in der englischsprachigen Literatur (effective intercultural adaptation, cross-cultural awareness, intercultural sensitivity, cross-cultural skills, intercultural communication competence, effective intercultural performance, intercultural competence usw.), ist ein Zeichen dafür, dass die Schwerpunkte, je nach dem Bedarf und dem Geschmack der Forscher unterschiedlich gesetzt werden. Diese zahlreichen (Teil)Theorien können in drei Kategorien eingeordnet werden: (1) Adaptation & Awareness, (2) Communication und (3) Effectiveness.

Adaptation & Awareness Ansätze (BENNETT, 1986, 1993; BHAWUK & BRISLIN, 1992) gehen davon aus, dass interkulturelle Sensibilität der entscheidende Faktor in interkulturellen Begegnungen ist. BENNETT (1993) entwickelt ein Stufenmodell der interkulturellen Sensibilität, in dem die Entwicklungsphase der Lernenden im Umgang mit einer fremden Kultur beschrieben ist, nämlich Leugnung, Abwehr, Minimierung, Akzeptanz, Anpassung und Integration. Ein Lernender kann sich von der Anfangsphase „Leugnung“ der fremden Kultur und „Abwehr“ der eigenen kulturellen Werte bis zur Anpassung und schließlich Integration in der fremden Kultur entwickeln. Je weiter die Entwicklung, desto größer ist die interkulturelle Sensibilität.

Communication Ansätze setzen ihren Schwerpunkt in Informationsaustausch und Umgang in interkulturellen Kontexten. Kommunikation ist in der interkulturellen Begegnung unvermeidbar. Daher soll die interkulturelle Kompetenz in erster Linie durch kommunikative Kompetenz gemessen werden. „Developing communicative competence means developing

a sensitivity to those factors within the context, including culture, that the speaker (writer/listener/reader) needs to know in order to communicate effectively in social settings. It means developing the confidence to reveal your own priorities to others in order that they can relate to you. And because effective communication is always a two-way process, it means making it easy for the other person to reveal their priorities” (MEAD, R., 1996, S. 9).

Interkulturelle Kommunikationskompetenz ist nach BEAMER (in KAMMEL & TEICHELMANN, 1994, S. 121) die Fähigkeit, wirksam Signale zu dekodieren, die von Mitgliedern anderer Kulturen kommen, und Botschaften selbst so zu kodieren, dass die entstehenden Signale von Mitgliedern anderer Kulturen verstanden werden. Interkulturelle Kommunikationskompetenz heißt also, eine Basis oder einen Bereich zu finden, auf dem man sich versteht. Diese Kompetenz beinhaltet auf einer höheren Ebene auch geschickte und strategische Methoden der Konfliktlösung bei interkulturell bedingten Konflikten.

Effectiveness Ansätze beschäftigen sich damit, welche Komponenten bei einem Auslandsaufenthalt zu interkultureller Effektivität führen können. Die Untersuchung der interkulturellen Effektivität der amerikanischen Expatriates in China von CUI & VAN DEN BERG (1991) zeigte, dass Kommunikationskompetenz, kulturelle Empathie und Kommunikationsverhalten aus dieser Sicht die entscheidenden Faktoren sind. Hier wird die Kenntnis der Fremdsprache unter Kommunikationskompetenz betont. Erfolgreiche interkulturelle Handlung basiert immer auf irgendeiner Aufgabe oder irgendeinem Projekt in der interkulturellen Situation. CUI & AWA (1992) untersuchten interkulturelle Effektivität unter fünf Aspekten: interpersonale Kompetenz, soziale Interaktionskompetenz, kulturelle Empathie, Persönlichkeitsmerkmale und Managementkompetenz.

Das häufig angewendete Drei-Faktoren-Modell von GUDYKUNST, WIESEMAN & HAMMER (1977) unterscheidet die interkulturelle Effektivität in drei Komponenten: der kognitiven, der affektiven und der verhaltensorientierten Komponente. Die *Kognition* heißt hier, dass man über bestimmte Kenntnisse – wie das kulturallegemeine Verständnis und das kulturspezifische Verständnis – verfügt. Kulturallegemeines Verständnis beinhaltet kulturelles Bewusstsein, d.h. Kenntnisse der Kulturabhängigkeit eigenen und fremden Denkens, Handelns und Verhaltens. Kulturspezifisches Verständnis heißt Kenntnisse haben über eine bestimmte Fremdkultur, deren Werte, Normen und Konventionen sowie deren Kommunikations- und Interaktionsregeln. Die *Affektion* bedeutet positive Einstellung zur fremden Kultur, Akzeptanz kultureller Unterschiede, Respekt gegenüber den Sitten und Gebräuchen der fremden Kultur, Abbau der Angst und des Stresses im interkulturellen Kontakt. Das *Verhalten* (behaviorale Komponente) zeigt sich in der Motivation und dem Interesse am Kontakt mit den Menschen aus der fremden Kultur. Das können sein: Höflichkeit und

Freundlichkeit, Empathie gegenüber der fremden Kultur und vor allem angemessene Handlungsstrategien in der interkulturellen Interaktion. Die Untersuchungen von WISEMAN u.a. (1989), DEAN & POPP (1990), MARTIN & HAMMER (1989) und DINGES & LIEBERMAN (1989) zeigten positive Korrelationen zwischen Kognition, Affektion und Verhalten mit interkultureller Kompetenz.

Das Drei-Faktoren-Modell lässt sich auch so als Drei-Ebenen-Modell interpretieren: Affektion beruht auf Kognition; Kognition und Affektion beeinflussen das Verhalten. Die Untersuchung von WIMMER (1998) deutet darauf hin, dass Kognition positiven Einfluss auf Affektion hatte. Beide führten zu besserem Verhalten bzw. besseren Verhaltensergebnissen, z.B. zur Beherrschung von Strategien des Nachfragens und der Informationsbeschaffung sowie zur Vermeidung von Missverständnissen und zur Lösung von Problemen. Das Verhaltensergebnis kann wiederum einen positiven Einfluss auf die beiden dargestellten Ebenen ausüben. Das Erlebnis des Handlungserfolges im Umgang mit den Menschen aus anderen Kulturen wird in der Regel die positive Einstellung gegenüber der Kultur und den Menschen aus dieser Kultur verstärken und den Stress abbauen. Man ist dann stärker motiviert, sich tiefer und intensiver mit dieser Kultur zu beschäftigen.

Von den oben dargestellten Ansätzen können, nach Meinung der Autorin, die wichtigen Komponenten der interkulturellen Kompetenz in relativ stabile und variable Komponenten unterteilt werden. Relativ stabile Komponenten sind die Persönlichkeiten und die Kompetenzen, die man nicht leicht ändern kann. Relativ variable Komponenten sind Einstellungen und Verhaltensweisen, die man durch Lernen in kurzer Zeit erwerben kann. Die Zusammenfassung wird in Tab. 1 dargestellt:

<i>Relativ stabile Komponenten:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Persönlichkeitsmerkmale (Charakter, Ausdauer, Initiative, Flexibilität, Offenheit etc.) – Allgemeine Kommunikationsfähigkeit (Freundlichkeit, Höflichkeit, Kontaktfreudigkeit etc.) – Sprachfertigkeit (Fremdsprache) – Fachkenntnisse – Managementkompetenz
<i>Relativ variable Komponenten:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Kognitive Kenntnisse der eigenen und der fremden Kultur – Einstellung gegenüber der fremden Kultur (Toleranz, Akzeptanz etc.) – Angst und Stress in interkultureller Begegnung – Kulturangepasstes Handeln – Strategie in Lösung der Probleme in interkultureller Interaktion

Tab. 1: Relativ stabile und relativ variable Komponenten interkultureller Kompetenz

Mit dieser Einteilung soll unterschieden werden, welche Komponenten durch interkulturelles Training beeinflusst und verändert werden können und für welche Aufgabe man das Training einsetzen sollte. Die Einleitung wird im Kap. 1.2.4. noch ausführlicher erläutert.

Wenig wurden bisher die Kriterien interkultureller Kompetenz aus der Perspektive des Counterparts in der anderen Kultur erforscht (DINGERS & BALDWIN, 1996). Die bisher durchgeführten Untersuchungen beruhen meistens auf Selbstberichten, auf strukturierten und teilstrukturierten Interviews und auf Beobachtung. Eine objektive Beurteilung interkultureller Kompetenz eines Menschen sollte eigentlich aus einem „360-Grad-Feedback“ bestehen. D.h., sie sollte Meinungen der Handelnden, Beobachtungen aus der eigenen Kultur sowie Beobachtungen aus der anderen Kultur erfragen und analysieren. Denn interkulturelle Kompetenz sollte nicht nur eine kulturelle (westliche) Definition haben. Sie sollte verschiedene kulturelle Auffassungen beinhalten (s. Kap. 2.2.1.4).

1.1.4 Interkulturelles Lernen

Wie kann man interkulturelle Kompetenz erwerben? Die westlichen Forscher sind sich einig, dass menschliche Fertigkeiten und Fähigkeiten nicht angeboren, sondern erlernt sind. Lernen wird allgemein als ein komplexer Prozess gesehen, in dem der Lernende die Motivation hat, sich aktiv bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erwerben. Das interkulturelle Lernen unterscheidet sich in seinen allgemeinen Strukturen, Mechanismen und Abläufen in keiner Weise von Lernprozessen innerhalb der eigenen Kultur (BREITENBACH, 1975). Der Unterschied zwischen intrakulturellem Lernen und interkulturellem Lernen liegt hauptsächlich darin, dass das erste Lernen eher ein *unbewusster* Sozialisationsprozess ist und das zweite Lernen eher *bewusst* stattfindet (vgl. XUE, 1997). Das Erlernen einer fremden Kultur erfolgt nur durch Vergleich, Reflexion und ist oft mit Zweifeln und anfänglicher Abneigung verbunden (vgl. WINTER, 1988).

Interkulturelles Lernen basiert auf der Bereitschaft und der Motivation der Lernenden, sich mit der fremden Kultur zu konfrontieren. THOMAS (1993b, S. 382) sagt:

„Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.“

Interkulturelles Lernen kann, betrachtet von der Lernform hier, in informelles und formelles Lernen unterschieden werden. *Informelles interkulturelles Lernen* beschreibt die Lernprozesse, in denen Menschen „wiederkehrende interkulturelle Kontakte haben, ohne darauf gezielt vorbereitet worden zu sein oder dabei betreut zu werden“ (LAYES, 1999, S. 14). *Formelles interkulturelles Lernen* findet dagegen im Rahmen systematischer Maßnahmen statt, sei es interkulturelles Training, Coaching oder Betreuung. Im Kap. 1.2 wird ausführlicher über formelles interkulturelles Lernen diskutiert.

Zuerst werden die lerntheoretischen Grundnahmen interkultureller Trainings vorgestellt. Leider werden die Lerntheorien, die im interkulturellen Training angewendet werden, nur selten expliziert (KAMMHUBER, 1999). Theoretiker und Praktiker in diesem Gebiet stützen sich auf mehr oder weniger ausdifferenzierte subjektive Theorien darüber, was in einem interkulturellen Training wirkt und wie ein Lerntransfer funktioniert (PTAK, COOPER & BRISLIN, 1995). Im Folgenden werden die in interkulturellen Trainings dominierenden Lerntheorien aus drei westlichen Perspektiven – aus psychologischer, soziologischer und pädagogischer Perspektive – dargestellt.

1.1.4.1 Psychologische Perspektiven des Lernens

Die klassischen westlichen lerntheoretischen Ansätze orientieren sich am mechanischen Modell der Beziehung von Reiz und Reaktion (Behaviorismus). Das Verhalten des Menschen wird als Ergebnis der Reaktion auf Impulse aus der Außenwelt erklärt. Es ist deshalb weder durch genetische Faktoren noch durch die Auswirkungen von Reifungsprozessen beeinflusst. Der Mensch kommt ohne angeborene feste Verhaltensschemata zur Welt und muss Verhalten erlernen und aufbauen. Erst durch Lernprozesse werden Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen ausgebildet. Der Behaviorismus betrachtet das Verhalten von Organismen als durch äußere Reize ausgelöst. Der Lernen wird als Verhaltensänderung definiert, die durch eine Veränderung gegebener neuer Reiz-Reaktionsketten und auch durch positive Verstärkung erwünschten Verhaltens zu erreichen ist.

Die moderne westliche Kognitionspsychologie setzt sich deutlich vom Behaviorismus ab. Sie geht davon aus, dass das Lernen keineswegs passive Reaktion der Menschen auf die Außenwelt ist, sondern aktive Anwendung, Verarbeitung, Kanalisierung und Strukturierung von Erfahrungen. „Lernen ist das Ergebnis eines aktiven Auseinandersetzungsprozesses zwischen äußerer Welt und erkennendem und handelndem Subjekt, welches sich aktiv anhand innerer Modelle der äußeren Welt in seiner Wirklichkeit orientiert“ (TERHART, 1994, S. 147). Lernen wird hier also als Aufbau, Erweiterung und Erprobung von kognitiven Strukturen verstanden. „Es wird Komplexität reduziert, es werden selektive Perspektiven entwickelt, die auch die Antizipation von Handlungsfolgen erlauben. Lernen heißt

auch, Bezugssysteme von Bedeutungszuschreibung und Bewertung auszubauen“ (ULICH, 1980, S. 91).

Die Außenwelt, mit der die Menschen stetig interagieren, ist keine statische Welt, sondern eine dynamische soziale Umwelt. Der Mensch baut durch den aktiven Umgang mit anderen Menschen kognitive Schemata und „generative Regelsysteme“ auf, die für sein Verhalten steuerungswirksam werden. Das Soziallernen geschieht überwiegend durch Nachahmung und Identifikation des Beobachters mit dem, durch eine andere Person vorgeführten, Verhalten (BANDURA, 1976). Das Lernen ist dauerhafte Veränderung von kognitiven Schemata und Verhaltensweisen, die sich auf den Neuerwerb und auf das Verlernen oder Vergessen erstrecken. Die Veränderung kann sich sowohl auf eine zunehmende Differenzierung von Handlungen als auch auf eine zunehmende Generalisierung der Reaktionen auf ähnliche Situationen beziehen. Der wichtige Beitrag dieser Lerntheorie ist: Das Lernen ist ein *permanentes, nachahmendes* Verhalten des Menschen und dehnt sich über die gesamte Lebensspanne hinweg aus.

Das Lernen findet nicht nur in kognitiven Bereichen, sondern auch in affektiven Bereichen statt (BLOOM, 1972; KRATHWOL u.a., 1975). Das kognitive Wissen wird von BLOOM (1972, S. 41) beschrieben als „Erinnern von Ideen oder Erscheinungen in einer Form, die möglichst nahe an die ursprünglich aufgenommene Idee oder Erscheinung herankommt.“ Solches kognitives Wissen, wie eine bestimmte Information, wird rasch gelernt, und das Lernergebnis lässt sich schnell in kognitiven Tests oder Interviews überprüfen. Es lässt sich aber auch in den Wahrnehmungsweisen und -spektren der Lernenden feststellen. Die neu erworbene Kenntnis spiegelt sich dadurch wider, dass der Lernende seine Umwelt mit anderen oder neuen „Brillen“ wahrnimmt. D.h., der Lernende nimmt jetzt auch das wahr, was er früher nicht beobachtet hat. Für ihn stehen mehr Schemata zur Verfügung, um seine Umwelt, je nach Kontext und je nach Bedarf, zu interpretieren. Aber solches Wissen ist wenig wert, wenn es nicht in neuen Situationen oder in einer anderen Form, die sich von der ursprünglichen sehr unterscheidet, angewendet werden kann (KRATHWOL u.a., 1975).

Jene menschlichen Attribute, die charakterisieren, wie und was Menschen in einer gegebenen Situation fühlen, ihre emotionalen Äußerungen, Interessen, Präferenzen und Werte, sind dem affektiven Bereich zuzuordnen. Affektives Lernen reicht „von der einfachen Beachtung bestimmter Phänomene bis zu komplexen, aber in sich konsistenten Qualitäten des Charakters und des Bewusstseins“ (KRATHWOL u.a., 1975, S. 6). Gelungenes affektives Lernen zeigt sich dadurch, dass der Lernende ein positives Gefühlsverhältnis zu etwas entwickelt. Es kann sich z.B. auf die Verhaltensweisen beziehen, die sich in der sozialen Interaktion zwischen zwei Menschen zeigen. Das affektive Lernergebnis kann sich aber auch

auf die gesamte Lebensauffassung eines Menschen beziehen (KRATHWOL u.a., 1975). Im Vergleich zu kognitivem Lernen, das man in einer kurzen Zeit erwerben kann, ist affektives Lernen ein langsamer Prozess. Die Entwicklung von Interessen, Einstellungen und persönlichen Charakteristiken vollzieht sich nur allmählich und kann nur durch Messverfahren sichtbar gemacht werden, die sich über eine lange Zeit, vielleicht sogar über Jahre, hinwegziehen. Dennoch betonen KRATHWOHL u.a. affektives Lernen im Lernprozess. Es sollte ein eigenes Lernziel sein und darf nicht als sekundär behandelt werden, denn es gibt eine positive Beziehung zwischen Wachstum in kognitivem und affektivem Verhalten.

Die ACT*-Theorie (adaptive control of thought) von ANDERSON (1983) nimmt eine kognitive Struktur an, die aus einem deklarativen (was) und einem prozeduralen Wissen (wie) besteht. Der Lernprozess besteht aus einer Wissenskompilation, in der deklaratives Wissen in prozedurales Wissen transformiert wird. BHAWUK & TRIANDIS (1996) stellen den Lernprozess des interkulturellen Lernens auf der Grundlage der ACT*-Theorie von ANDERSON erneut dar: Das Lernen wird statt zweistufig in drei Stufen beschrieben, nämlich: deklaratives Stadium (cognitive stage), prozedurales Stadium (associative stage) und operatives Stadium (autonomous stage). In dem ersten Stadium – dem deklarativen Stadium – erwirbt der Mensch Information über einen Gegenstand. Er kann mit der erworbenen Information den Gegenstand verstehen. Allerdings hat er noch keinen Zusammenhang zwischen dem gelernten Gegenstand und anderen Gegenständen gefunden. In dem zweiten Stadium – dem prozeduralen Stadium – kann der Lernende das erworbene kognitive Wissen mit anderem Wissen verknüpfen bzw. assoziieren. In dem dritten Stadium – dem operativen Stadium – kann er das erworbene Wissen in der Praxis anwenden. Er kann die Probleme in einer ähnlichen Situation bzw. auch in komplexen Situationen lösen (BHAWUK & TRIANDIS, 1996).

Kognitionspsychologische Untersuchungen ergaben, dass sich die Knoten einer Netzwerkstruktur hinsichtlich ihrer Assoziationsstärke und ihres Assoziationsniveaus unterscheiden. Je häufiger und erfolgreicher eine Wissenseinheit verwendet wird, desto größer ist ihre Assoziationsstärke. Demzufolge werden die Wissenseinheiten besser erinnert, die öfters aktiviert werden und sich deshalb auf einem erhöhten Assoziationsniveau befinden. ANDERSON nimmt an, dass neues Wissen dann erworben wird, wenn neue Propositionen mit vorhandenen Propositionen im Netzwerk des Lernens verknüpft werden. Dieser Vorgang stellt sich als ein aktiver Konstruktionsprozess dar.

1.1.4.2 Soziologische Perspektiven des Lernens

Die zentrale Annahme der konstruktivistischen Theorien ist, dass die Wirklichkeit als solche nicht erkannt werden kann. Die Menschen bilden die Welt nicht ab, sondern konstruieren sich mittels ihrer Fühl-, Denk- und Handwerkzeuge eine ihrer Existenz und Erkenntnisfähigkeit angemessene Welt. Wirklichkeit wird in einem sozialen Konstruktionsprozess zwischen Individuen interaktiv erzeugt (MEAD, 1968, 1980). Wissen und Erkenntnisse sind daher nicht bloß das Ergebnis eines passiven Assimilationsprozesses durch den Erkennenden, sondern das Resultat einer Aktion von Individuen. Lernen wird hier nach dem Konstruktivismus (MATURANA & VERELA, 1987; BATESON, 1981; WATZLAWICK, 1985; MEAD, 1968 & 1980; WHORF, 1956; BENNETT, 1979) als das Produkt von vor-gängig gebildeten Modellen – „Konstrukten“ angesehen. „Man approaches his world through constructing it“ behauptet KELLY (1955, in: STADLER, 1994, S. 84). KELLY meint, dass alle Erfahrungen, die eine Person macht, durch die Person selbst konstituiert seien.

Ein von der Autorin zusammengefasster konstruktivistischer Lernprozess wird in Abb. 1 dargestellt (MATURANA & VERELA, 1987; BATESON, 1981; WATZLAWICK, 1985; MEAD, 1968 & 1980; WHORF, 1956; BENNETT, 1979):

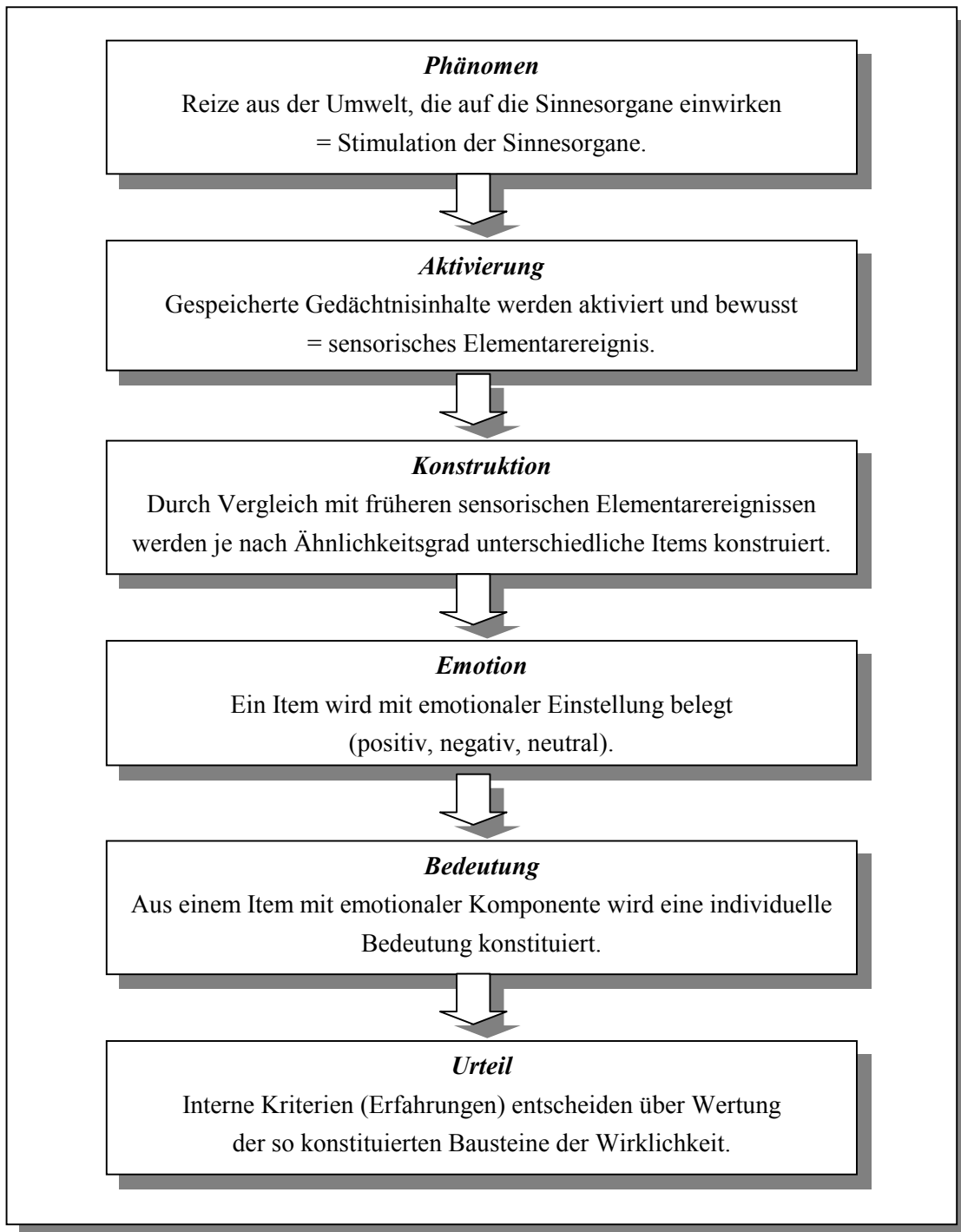


Abb.1: Konstruktivistischer Lernprozess (zusammengefasst v. d. A.)

Dies alles sind Merkmale der Wahrnehmung („etwas für wahr nehmen“). Wahrnehmung liefert kein reales oder exaktes Abbild der Umweltphänomene, sondern nur individuelle Hypothesen. Lernen wird von PRENZEL & MANDL (1993) als Konstruktion einer (kognitiven) Struktur und Anwendung (Transfer) als Rekonstruktion einer Struktur betrachtet. Das Lernen in unveränderter Form heißt Reproduktion, während das Lernen in veränderter Form Transformation genannt wird.

Diese Theorie gilt, BENNETT's (1993) Meinung nach, als die erkenntnistheoretische Grundlage einer Theorie der interkulturellen Kommunikation (in: STADLER, 1994). Wie gesagt, wir schaffen uns unsere eigene, persönliche Realität durch Wechselwirkung mit der Wirklichkeit. Was durch diese Wechselwirkung an eigener Realität herauskommt, hängt von unserem persönlichen „Konstruktionsvermögen“ ab, das wiederum kulturabhängig ist. Im Verlauf des Akkulturationsvorgangs lernen wir, Ereignisse ähnlich oder gleich zu organisieren wie die Gruppe, der wir angehören. Kultur bietet die bedeutsamsten Richtlinien zur Konstruktion von Realität. Als konzeptionelle Konstruktion ist die Welt nicht eine vom Handeln und Denken der Menschen unabhängige objektive Größe. Wir erwerben eine bestimmte Konstruktion in einer bestimmten kulturellen Gemeinschaft, die für unser individuelles und soziales Leben, Denken und Verhalten bedeutsam ist. Jedes Verhalten hat nur in einem dazugehörigen Kontext Sinn und ist dann bedeutsam.

Die Theorie des Konstruktivismus ist für das interkulturelle Lernen in zweierlei Weise wichtig: als Ausgangspunkt des interkulturellen Lernens und als didaktische Methode. (1) Jede Kultur hat ihr eigenes Bild und ihre eigene Vorstellung der Welt und sie entwickelt daraus eigene Handlungssysteme. Wir sind im Allgemeinen davon überzeugt, dass so, wie wir die Welt wahrnehmen, sie beurteilen und wie wir sie anderen Menschen vermitteln wollen, es für alle richtig und angemessen sei. Man muss jedoch bei interkultureller Begegnung darauf achten, Menschen mit anderen Kulturelementen nicht zu verurteilen und zu bewerten, sondern sie wertneutral als unterschiedlich zu betrachten. Es gibt keine „bessere“ oder „schlechtere“, „richtige“ oder „falsche“ Kultur (STADLER, 1994, S. 93). Der Mensch, wie oben erwähnt, gestaltet seine Konstrukte auf aktive Weise. Je vielfältigere und differenziertere Konstrukte zur Verfügung stehen, desto vielfältigere und differenziertere Erfahrungen sind möglich. Die multikulturelle Persönlichkeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich gleichzeitig in mehreren Realitäten aufhalten kann, diese selbst konstruiert und auswählt. Die Aufgabe unserer Kognition ist nicht, Wahrheit oder Objektivität zu suchen, sondern sie besteht in der Orientierungsfähigkeit in unserer natürlichen und sozialen Umwelt und in der Überlebensfähigkeit. Ob man von einem Ereignis lernt, hängt davon ab, wie das Ereignis von einem Menschen konstruiert wird.

(2) Die konstruktivistische Theorie bringt auch neues Licht in die Lerntheorien, was sich wieder in zweierlei Hinsicht zeigt. Der Beitrag des Konstruktivismus liegt einerseits darin, dass Lernen hier nicht bloßes Erwerben des Wissens oder der Verhaltensänderung bedeutet, „sondern er ist in der Fähigkeit zur Bildung, Revision und Erweiterung von Konstrukten über die das Individuum umgebende Wirklichkeit zu sehen“ (KLIMSA, 1993, S. 250). Dem zu erlernenden Wissen geht ein bereits vorhandenes „Vorwissen“ voraus. Es wird also nie eine vollständige neue Konstruktion aufgebaut, vielmehr wird das neue Wis-

sen in das System der vorhandenen Konstrukte eingebettet. „Perception itself depends on the style and experience of the perceiver – on what he knows in advance” (NEISSER, 1976, S. 13). Andererseits weist die konstruktivistische Lerntheorie darauf hin, dass der Lernprozess, also wie man seine Umwelt konstruiert, sowohl individuell als auch kulturell unterschiedlich ist. Die Vorerfahrungen seiner Mitmenschen der eigenen Kultur prägen Wahrnehmungs-, Aufnahme- und Bearbeitungsvermögen. D.h., die Menschen aus einer gleichen Kultur konstruieren die Welt in einer ähnlichen Weise. Der Lernprozess der Menschen aus einer Kultur unterscheidet sich von dem aus anderen Kulturen. Es gibt zwar einige kulturvergleichende Untersuchungen des Lernens, z.B. zwischen den Menschen aus den westlichen Kulturen und aus China (HUANG; WU & LIU; CHEN; LEONG & HSIA; FREEMAN & HABERMANN; GOW & BALLA & KEMBER & HAU, in: BOND, 1996), aber eine systematische grundlegende Theorie des Lernens in den verschiedenen Kulturen ist leider noch nicht vorhanden.

1.1.4.3 Pädagogische Perspektiven des Lernens

Die Menschen interagieren im sozialen Umfeld. Interaktionen nennt DEWEY (1915) die Tätigkeiten, die Menschen ausführen, um ihre Umwelt zu entdecken. „Inter-Aktion“ ist ein erziehungswissenschaftlicher Fachbegriff, der „Handlungen“ (actions) aller Art bezeichnet, die „zwischen“ (inter) einem menschlichen Organismus und einem Teilstück der Umgebung (environment) ablaufen (SCHÄFER, 1985, 1989). DEWEY (1915) geht nicht von einem Dualismus von Menschen und Umwelt aus, sondern versucht, das Verhältnis von Menschen und Umwelt als „transaktional“ zu beschreiben. Interaktionen sind einerseits Ausdruck der Bedürfnisse und Interessen des handelnden Menschen, andererseits passen sich Interaktionen den Bedingungen der Umgebung an und verändern sie. Insofern sind interaktive Tätigkeiten „Koordinationen“ von Menschen und ihrer Umgebung. DEWEYS Interaktionspädagogik setzt mit dem lernenden Menschen als einem In-und-mit-der-Welt-Interagierenden an.

Während der Interaktionen macht der Mensch Erfahrungen, die ihm „Wissen“ über seine Umgebung vermitteln. DEWEY unterscheidet zwischen zwei Elementen der Erfahrung: passiv und aktiv.

„Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben liegt die besondere Verbindung der beiden Elemente. Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung

miteinander verflochten sind, um so größer ist ihr Wert“ (DEWEY, 1915, S. 187).

Erfahrung umfasst Veränderung. Wenn sie *bewusst* in Beziehung gebracht wird und auf den Menschen wirkt, findet Lernen statt. Wenn z.B. ein Kind in eine Flamme greift, ist es noch keine Erfahrung. Aber wenn das Kind das Greifen in eine Flamme mit Schmerzen verbindet und in der Zukunft solche Aktionen vermeidet oder mit anderen Mitteln in die Flamme greift, dann ist das, nach DEWEY's Meinung, Erfahrung. „Durch Erfahrung lernen heißt, das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen“ (DEWEY, 1915, S. 187). Daraus folgen zwei wichtige pädagogische Schlüsse von DEWEY: (1) Erziehung ist in erster Linie eine Sache des Handelns und Erleidens, nicht des Erkennens. (2) Der Wert der Erfahrung liegt im Erkennen der Beziehungen und Zusammenhänge, zu der sie den Lernenden führt.

Interaktionsprozesse werden also durch Widerstände, durch Probleme initiiert. Der Mensch entwickelt sich durch Überwindung der Widerstände und Lösung der Probleme – er muss Widerstandsbewältigungsstrategien suchen. Interaktionsprozesse werden zugleich auch „Widerstandsbewältigungsprozesse“ genannt. Dabei ist die Reflexion ein wichtiges Element. Sie stellt Beziehungen zwischen der menschlichen Handlung und den Handlungsergebnissen her. Die *Reflexion* in der Erfahrung führt dazu, „dass wir die intellektuellen Bestandteile unserer Erfahrung herausheben und klar ersichtlich machen. Sie (Es)² gibt uns die Möglichkeit, im Hinblick auf ein ins Auge gefasstes Ziel zu handeln. Sie (Es) bildet die Voraussetzung dafür, dass wir Ziele verfolgen“ (DEWEY, 1915, S. 195). Der Prozess einer reflektierten Erfahrung verläuft wie folgt:

- Befremdung, Verwirrung, Zweifel,
- eine versuchsweise Vorausberechnung,
- eine sorgfältige Erkundung aller erreichbaren Umstände,
- eine versuchsweise Ausgestaltung der vorläufigen Annahme,
- Entwicklung eines Planes für das Handeln.

DEWEY meint, dass sinnvolle Erfahrung immer das Element der Reflexion erhält. Es gibt zwei Arten von Erfahrung: unreflektierte Erfahrung und reflektierte Erfahrung. Mit unreflektierter Erfahrung ist gemeint, dass man durch „viel Glück“ zum Ziele kommt, ohne zu wissen, in welcher Weise das Handeln zu dem gewissen Ergebnis geführt hat. Es fehlt die Kenntnis der „Zwischenglieder“. Reflektierte Erfahrung benötigt eine tiefere Beobachtung,

² In originale englische Version verwendet DEWEY „reflection“. Es wird ins Deutsche als „Denken“ übersetzt.

in der man das Geschehen zergliedert, um zu erkennen, was für ein Zusammenhang zwischen dem Handeln und dem gelungenen Ergebnis liegt. Man kann auch zwischen reaktivem Handeln und aktivem Handeln unterscheiden: Reaktives Handeln basiert eher auf Instinkt und ist unreflektiertes Verhalten. Aktives Handeln ist die Einwirkung auf die durch Wahrnehmung *konstruierte* hypothetische, individuelle Umwelt. Reflexion erlaubt auch, eine Handlung nur „in Gedanken“ durchzuführen und zu entscheiden, ob das aktive Handeln nötig ist oder nicht.

DEWEY deutet darauf hin, dass eine aus Reflexion gelungene Erkenntnis an sich weniger Wert hat als ihr Wert für die Reflexion. „Denn wir leben nicht in einer abgeschlossenen und fertigen Welt, sondern in einer, die sich ständig wandelt“ (1915, S. 203). Die Hauptaufgabe des Menschen liegt in der Auseinandersetzung mit der Zukunft. Das Leben eines Menschen ist ein nie aufhörender Lernprozess, in dem der Mensch mit seiner Vorerfahrung eine neue Situation zu bewältigen versucht und wieder neue Erfahrungen sammelt. Alte Erfahrungen können aber auch neues Lernen behindern. Sie führen zu Routine und Bequemlichkeit, die nur durch neues Erleben infrage gestellt werden können. Wenn alte Erfahrungen als Deutungs- und Handlungsmuster im Bewusstsein etabliert und erfolgreich korrigiert werden sollen, müssen sie sich als inkonsistent oder gar impotent in einer neuen Situation erweisen (GIESEKE & SIEBERS, 1994). Das Ziel der Erziehung liegt in der kontinuierlichen Rekonstruktion und Reorganisation der Erfahrungen und im Anbieten einer realen Lernsituation.

1.1.5 Zusammenfassung

Der Mensch ist ein Kulturwesen. Er gestaltet die Kultur und vertritt auch die Kultur. Die Kultur ist für ihn Verhaltensorientierung und gleichzeitig Verhaltensbedingung. Diese zentralen Merkmale einer Kultur werden als Kulturstandards definiert. Wenn die Menschen mit unterschiedlichen Kulturstandards und Wertorientierungen zusammenkommen, gibt es Verwirrungen und Schwierigkeiten in der Kommunikation und Interaktion. Dazu braucht man interkulturelle Kompetenz, und diese ist lernbar. Der Lernprozess wird als interkulturelles Lernen bezeichnet.

Allerdings wird in der Forschung des interkulturellen Lernens die Verbindung von „Kultur“ und „Lernen“ nicht ausreichend behandelt. Nur innerhalb der konstruktivistischen Theorien wird auf den Zusammenhang zwischen Kultur und Lernen hingewiesen (s. Kap. 1.1.4.2). Kultur wird meistens nur als Gegenstand der interkulturellen Begegnung gesehen. D.h., sie ist nur der Inhalt des Trainings, vor allem in dem spezifischen interkulturellen Training. Kultur wird nicht gleich auch als ein Bedingungsfaktor des Lehr- und Lernpro-

zesses im Training dargestellt. Ob die Menschen aus unterschiedlichen Kulturen sich auch die interkulturellen Kompetenzen in gleicher Art und Weise aneignen, wird wenig und nicht tief genug analysiert. Die vorhandene Literatur in dem Bereich gibt nur eine allgemeine, meist westliche Sicht des Lernens wieder. Doch selbst zwischen den westlichen Kulturen spielt die Kultur eine Rolle im Lernen. Die Untersuchung von KAINZBAUER (2002) über die unterschiedlichen Lehr- und Lernstile zwischen Deutschen und Briten bestätigt, dass die Kultur tatsächlich im interkulturellen Lernen nicht nur den „Inhalt“, sondern auch die „Methode“ beeinflusst. Die Verbindung von „Kultur“ und „Lernen“ beinhaltet einerseits „Lernen über die andere Kultur“ und andererseits „Lernen als kulturgeprägter Prozess“. Und dies ist der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit.

So besteht z.B. ein grundsätzlicher Unterschied zwischen den traditionellen westlichen³ und den traditionellen chinesischen Auffassungen über Lernen: Die traditionellen westlichen Lerntheorien basieren auf einem Erkenntnisvorgang, in denen Subjekt und Objekt als Erkennendes und Erkanntes gegenübergestellt werden. Der Lernende zeigt zwar eine „aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt“ (s. Kap. 1.1.4.1), aber diese Umwelt bleibt sein Gegenstand. Erst DEWEY versuchte diesen Dualismus zwischen Lernender und dem Gelernten aufzubrechen und eine interaktive Beziehung darzustellen. Der „faustische“ Wissensdrang, der seit Jahrtausenden die westlichen Erkenntnistheorien beherrschte, wird durch die konstruktivistische Theorie in Frage gestellt. Denn die „Wirklichkeit“ als solche ist unerkennbar. Diese Entwicklung in den Erkenntnistheorien und Lerntheorien im Westen, die stark im interkulturellen Training vertreten sind, zeigt Ähnlichkeit mit der traditionellen chinesischen Denkweise, in der Lernender und das Gelernte häufig als untrennbar betrachtet und behandelt werden (Kap. 2.2.1.1). Die Konstruktivistische Theorie und die Theorie „Lernen als Erfahrung“ von DEWEY im interkulturellen Training sind ein guter Ausgangspunkt für die Entwicklung und Anwendung des interkulturellen Trainings für Chinesen.

Es bestehen immense Unterschiede zwischen China und dem Westen bei Lernziel, -prozess, -schwerpunkt, und Lehr-Lern-Interaktion. In China besteht der Drang im Lernen, alles „Objektive“ zu subjektiveren. Das führt dazu, dass Chinesen mit dem Lerngegenstand „eins werden“ wollen (Kap. 2.2.1.1). Vor allem wenn das Lernen um Verhaltensänderung geht, wird häufig Vervollkommenung als Lernziel gesetzt. Die Vervollkommenung eigenen Verhaltens kann nur realisiert werden, wenn es ein „Vorbild“ zum Nachahmen gibt (Kap. 2.2.1.7). Diese traditionelle chinesische Denkweise spiegelt sich heute noch sehr stark in der Lehr-Lern-Praxis. Die oben genannten Unterschiede können Probleme in der Anwen-

³ In dieser Arbeit werden die Lehr- und Lerntheorien in Nordamerika und Westeuropa als „westlich“ verallgemeinert.

dung des interkulturellen Trainings aus dem Westen für Chinesen verursachen. Im Kap. 2.1.1 und Kap. 2.1.2 wird die Problematik näher betrachtet.

Ein weiterer Unterschied zwischen den westlichen und chinesischen Theorien kann in der Auffassung über die sog. Kompetenzen bestehen. Der chinesische Sprachwissenschaftler JIA (1997) unterscheidet zwischen zwei Verhaltensweisen: *aufgabenorientiertes* und *beziehungsorientiertes* Verhalten. Die Menschen aus den meisten westlichen Kulturen sind eher aufgabenorientiert, während Chinesen im Verhalten in erster Linie die Beziehung betonen. Daraus ergeben sich sicherlich unterschiedliche Interpretationen darüber, was Kompetenz bzw. interkulturelle Kompetenz ist. Diese Meinung vertritt auch MATTHES (1999): Die westliche Auffassung interkultureller Kompetenz zielt dahin, die Zusammenarbeit zu optimieren und die *Effektivität* zu erhöhen. Viele asiatischen Kulturen legen aber Wert auf „*soziale Harmonie*“, z.B. mit der Vielfalt leben zu können, sie zu akzeptieren und das Beste daraus zu machen (vgl. TJITRA, 2001). Es gibt in der letzten Zeit einige Forschungsansätze dazu (MATTHES, 1999; PANGABEAN, 2000). Sie gehen davon aus, dass es andere kulturelle Interpretationen über die interkulturelle Kompetenz gibt als die bisher bekannten westlichen. Dieser Punkt wird im Kap. 2.2.1.4 ausführlich erläutert.

1.2 Theoretische Grundlagen zum interkulturellen Training

1.2.1 Interkulturelles Training

Die Einsicht, dass viele Konflikte und Probleme in den interkulturellen Begegnungen auf Kulturunterschiede zurückzuführen sind, führt dazu, dass Methoden und Instrumente entwickelt wurden, um Menschen bei interkulturellen Zusammentreffen Orientierung zu geben, die kulturellen Besonderheiten anderer Kulturen wahrzunehmen und mit den Menschen anderer Kulturen möglichst reibungslos umzugehen. Eine Möglichkeit des interkulturellen Lernens ist ein intensiver Kurs, in dem die Teilnehmer die Chance haben, sich in einer kurzen Zeit bewusst mit den Besonderheiten einer fremden Kultur bzw. gegenüber der eigenen Kultur zu beschäftigen. Solch organisiertes und von den Fachleuten, die mit der fremden und der Heimatkultur vertraut sind, eingeführtes Lernen gehört zum formalen interkulturellen Lernen und wird als interkulturelles Training bezeichnet.

Interkulturelles Training wurde schon in den 60er Jahren des vorherigen Jahrhunderts in den USA entwickelt und eingesetzt. In den 80er Jahren wurde das interkulturelle Training in Europa eingeführt, wie z.B. vom Institute for Research on Intercultural Cooperation in den Niederlanden. Mittlerweile ist das interkulturelle Training in vielen westlichen Unternehmen eine unverzichtbare Bildungsmaßnahme für die Mitarbeiter geworden, die ins Ausland gesandt werden oder sich in internationalen Projekten befinden. Einige westliche

internationale Unternehmen, z.B. Coca-Cola, Bank of American Flag, IBM, Motorola, Nestle, Siemens, Scandinavian Airlines usw., haben eigene interkulturelle Trainingszentren aufgebaut. In Deutschland gibt es auch zahlreiche Institute oder Dienstleistungsbetriebe, die interkulturelle Trainings für unterschiedliche Zielländer anbieten.

Der zunehmende Bedarf an interkulturellen Trainings erfordert gleichzeitig intensive Forschungsarbeit. Interkulturelles Training ist „a delicate and difficult endeavor that must be approached with the greatest of sensitivity“ (CUSHNER & BRISLIN, 1997, S. 1). Die interkulturelle Sensibilität ist nicht angeboren, darum muss sie gelernt werden. „Education and training in intercultural communication is an approach to changing our ‚natural‘ behavior. With the concepts and skills developed in this field, we ask learners to transcend traditional ethnocentrism and to explore new relationships across cultural boundaries. This attempt at change must be approached with the greatest possible care“ (BENNETT, 1993, S. 21).

Im Laufe der Forschung und der Trainingspraxis in den westlichen Ländern ist eine Fülle von Konzepten und Materialien entstanden. Es gibt eine Vielzahl von verschiedenen Trainingsformen, unterschiedlichen psychologischen und didaktischen Ansätzen, die unter den Begriffen Methode und Inhalt kategorisiert werden können (BENNETT, 1986; BRISLIN, LANDIS & BRANDT, 1983; DADDER, 1987; GUDYKUNST & HAMMER, 1983; etc.). Zudem werden Ziele und Bausteine des Trainings sowie die Kompetenz der Trainer häufig von Forschern und Praktiker in diesem Gebiet unterschiedlich interpretiert. Eine ausführliche Darstellung darüber wird in den folgenden Kapiteln vorgelegt.

1.2.2 Trainingsinhalt

Der Inhalt des interkulturellen Trainings hängt davon ab, welchem Zweck das Training dient (s. Kap. 1.2.4). Wenn es um Sensibilisierung der interkulturellen Interaktion im Allgemeinen geht, wird ein kulturallgemeines Training eingesetzt. Kulturallgemeine Trainings umfassen Kenntnisse, Fähigkeiten, das so genannte „self-awareness“ und das „cultural-awareness“, die im Umgang mit jeder fremden Kultur erforderlich sind. D.h., sie bereiten nicht auf einen Aufenthalt in einem bestimmten Land vor, sondern sie behandeln die allgemeinen Themen in den interkulturellen Begegnungen, z.B. kulturelles Bewusstsein, Kulturschock, Einfluss der Kultur auf das Verhalten (CUSHNER & BRISLIN, 1997).

„The cognitive confrontation brings one's own values and assumptions into question, making the trainee more aware of the cultural determinant in himself. Self-awareness, in turn, results in greater understanding and empathy with the values and assumptions of a member of another culture; continuing the recipro-

cal relationship, this increased understanding once again yields a deeper cultural self-awareness which increases other awareness ad infinitum“ (STEWART, DANIELIAN & FOSTER, 1969, zitiert nach BRISLIN & PEDERSON, 1976, S. 7).

Wenn es aber um Sensibilisierung für eine bestimmte fremde Kultur handelt, wird ein kulturspezifisches Training verwendet. Kulturspezifische Trainings vermitteln den Teilnehmern wesentliche Informationen über eine spezifische Kultur, wie z.B. die Werte, Normen, Sitten, Tabus dieser Kultur.

„It is not essential that members of different cultures be extremely affectionate toward each other – however, it is both important and necessary that rational co-operation occurs between them. Rational co-operation can take place between individuals who do not greatly admire or respect each other, just as close interpersonal relationships can give rise to very irrational and uncooperative behavior. It seems to us, then, that training programs must emphasize these rational bases for coordinating action“ (STEWART, DANIELIAN & FOSTER, 1969, zitiert nach BRISLIN & PEDERSON, 1976, S. 7).

Diese Kategorisierung wird in der Forschung des interkulturellen Trainings allgemein akzeptiert, und von den Forschern werden die Begriffe „kulturalldgemein“ und „kulturspezifisch“ verwendet (BRISLIN & PEDERSEN, 1976; TRANDIS, 1977). In der Praxis gibt es allerdings selten eine strenge Trennung zwischen kulturalldgemeinen und kulturspezifischen Trainings. Der Inhalt ist meistens eine Mischung aus den beiden. Bei kulturalldgemeinen Trainings wird bezweifelt, ob die hier erworbene Sensibilität tatsächlich in einer konkreten spezifischen kulturellen Interaktion ausreichend ist. Bei kulturspezifischen Trainings besteht die Gefahr, dass die Menschen aus einer bestimmten Kultur stereotypisiert werden und nicht als Menschen mit unterschiedlichen Charakteren und Persönlichkeiten wahrgenommen werden (KREWER, 1996). In den meisten Fällen werden kulturspezifische Trainings angeboten, in denen kulturalldgemeine Inhalte, wie Kulturschock, Ethnozentrismus, Empathie etc. übernommen werden und Information über eine bestimmte fremde Kultur vermittelt wird.

CUSHNER & BRISLIN (1997) stellen eine detaillierte Liste von Komponenten dar, die ein interkulturelles Training beinhalten sollte. Diese Komponenten können den Teilnehmern in vier Schritten vermittelt werden: (1) awareness; (2) knowledge; (3) challenge to people's emotion; (4) skill development (s. Abb. 2):

1. Awareness	<p><u>Die Teilnehmer werden darauf sensibilisiert:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – dass die Kultur eine wichtige Rolle in der Sozialisation und der Entwicklung der Persönlichkeit spielt; – dass die menschliche Wahrnehmung und Handlung von kulturellem Werten und Einstellungen stark beeinflusst sind; – dass kulturelle Unterschiede universell sind und man keine Angst bei der Konfrontation zu haben braucht; – dass man sich durch Lernen in einer fremden Kultur anpassen kann; – dass man sich natürlich nicht an alle Regelungen der fremden Kultur halten kann oder muss; – dass man trotz der kulturellen Unterschiede in interkulturellen Begegnungen erfolgreich handeln kann; – dass man sich interkulturelle Kompetenz erwerben muss.
2. Knowledge	<p><u>Vier Sorten an Informationen sollten vermittelt werden (BRISLIN & YOSHIDA, 1994):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Überlebensinformationen: Wetter, Verkehr, Visum, Sicherheit, Wohnung, Einkauf, Schulsystem, Gesundheitssystem usw.; – Geographische Informationen: Geographie, Politik und Geschichte, wichtige Literatur und Personen; – Kulturallgemeine Informationen: Ängste, Ambiguität s.o.; – Kulturspezifische Informationen: Sitten, Normen, Regeln usw.
3. Challenge to People's Emotion	<p><u>Die in interkulturellen Interaktionen häufig auftauchenden Gefühle sollten bearbeitet werden, z.B. mit dem Sechs-Phasen-Modell von BENETT (1986):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ablehnung: Man sieht meistens am Anfang die kulturellen Unterschiede nicht und glaubt, dass die eigenen Werte und Verhaltensregeln das Richtige sind; – Verteidigung: Man fühlt sich unsicher und bedroht, wenn man merkt, dass das eigene Wertsystem nicht das einzige Wertsystem ist; – Minimierung: Man merkt die kulturellen Unterschiede, aber betrachtet sie als unwichtig; – Akzeptanz: Man fängt an, die anderen kulturellen Werte zu respektieren und zu akzeptieren. Man erreicht die Phase Ethnorelativismus; – Adaptierung: Man ändert seine Verhaltensweise und versucht, sich an die andere Kultur anzupassen; – Integration: Man identifiziert sich mit den Werten aus der anderen Kultur und entwickelt sich zunehmend bikulturell oder multikulturell.

4. Skill Development	<u>Techniken im kulturellen Umgang sollten gelernt werden:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Kulturallegemeine Techniken, z.B. Stressmanagement, Toleranz, Empathie, Aufbau realistischer Erwartung in interkultureller Interaktion, usw.; – Kulturspezifische Techniken, z.B. Begrüßung, small-talk, Präsentation, Konfliktlösung, Verhandeln etc. in einer bestimmten Kultur.
-----------------------------	--

Abb. 2: Komponente interkultureller Trainings nach KUSHNER & BRISLIN (1997, Übersetzung und Hervorhebung durch Rahmen v. d. A.)

Es gibt keine festgeschriebenen Inhalte für das interkulturelle Training. THOMAS & HAGEMANN (1992) meinen, dass es nicht sinnvoll ist, Trainingsinhalte zu eng an irgendwelchen Listen zu orientieren. „Eine effektive Planung des Trainings muss die jeweiligen Besonderheiten der Managementtätigkeit und die Erfahrungen und Arbeitsanforderungen der Zielgruppe, für die das Training konzipiert wird, analysieren und gewichten und schließlich mit Hilfe eines allgemeinen Konzepts interkultureller Handlungsdeterminanten spezifizieren und neu definieren“ (THOMAS & HAGEMANN, 1992, S. 181). Die folgenden Aspekte sollten bei der Festlegung der Trainingsinhalte berücksichtigt werden:

- Die Besonderheiten der Teilnehmer: Ausbildung, Position, Motivation;
- Zielkultur: die zentralen Kulturstandards der Zielkultur;
- Heimatkultur: die zentralen Kulturstandards der eigenen Kultur;
- Allgemeine Anforderungen an effektives Handeln in interkultureller Interaktion;
- Spezifischer Arbeitsauftrag in der interkulturellen Begegnung;
- Wissenschaftliche Erkenntnisse über interkulturelles Handeln und Management.

Trainer sollen die Komponenten aussuchen, die dem Zweck ihrer Trainings dienen. Aber nicht selten wird in der Praxis der Inhalt des Trainings nach dem Geschmack des jeweiligen Trainers bestimmt.

1.2.3 Trainingsmethode

Im Laufe der Jahre wurde eine große Anzahl von Trainingsmethoden entwickelt, und es entstanden verschiedene Schemata zu ihrer Klassifikation (BRILIN, LANDIS & BRANDT, 1983; GUNDYKUNST & HAMMER, 1983). Die Problematik in der Forschung der Trainingsmethoden ist aber „the lack of articulated theory underlying the various designs and techniques in use“ (GUDYKUNST, GUZLEY & HAMMER, 1996, S. 65). Die Diskussion darüber, welche Methode für das interkulturelle Training besser geeignet ist, wird seit dem Anfang der Forschung in diesem Bereich geführt. Heute wird in den meisten Veröffentlichungen versucht, die in interkulturellen Trainings verwendeten Me-

thoden grob in didaktisch (expositorisch, intellektuell, Universitäts-Modell) und erfahrungsorientiert (entdeckend) zu unterscheiden (GUDYKUNST & HAMMER, 1983).

Die didaktische Trainingsmethode basiert auf der Annahme, dass kognitives Verstehen der fremden Kultur die Voraussetzung zum angemessenen Umgang mit den Menschen aus dieser Kultur ist (HARRISON & HOPKINS, 1967). Diese Methode herrschte im interkulturellen Training in den 50er und 60er Jahren des vorherigen Jahrhunderts in den USA vor. Der Begriff „didaktisch“ geht auf die Vorbereitung der Mitarbeiter des Peace-Corps auf ihre humanitären Tätigkeiten im Ausland zurück. Die Mitarbeiter wurden zu bekannten Universitäten geschickt, wo sie durch an den Universitäten üblichen Methoden, wie Vortrag und Diskussion, Informationen über das jeweilige Land erhielten (GUDYKUNST & HAMMER, 1983). Solche Trainingsmethoden werden als „Universitäts-Modell“ bezeichnet. Jedoch wurde von den durch diese Methode auf das Ausland vorbereiteten Teilnehmern berichtet, dass die Vorbereitung ihnen nicht bei der kulturellen Anpassung geholfen hatte. HARRISON & HOPKINS (1967) kritisierten, dass die didaktischen Trainingsmethoden die wichtige Dimension interpersonaler Beziehungen vernachlässigten.

„...The classroom approach is poorly adapted to training persons to operate in settings, overseas or anywhere else, where they must define and attack problems without the aid of authoritative or expert assistance (freedom), and where the degree of emotional, attitudinal, and value involvement is so high as to require dealing directly and continually with emotionally laden issues (encounter)“ (S. 441 ff.).

In den 70er Jahren des vorherigen Jahrhunderts wurden in den USA zahlreiche neue Trainingsmethoden entwickelt, die meist auf dem Lernkonzept von DEWEY basieren. Sie wurden in Abgrenzung zu den didaktischen Methoden als erfahrungsorientierte Methoden bezeichnet. Die erfahrungsorientierten Trainings gehen von der Annahme aus, dass allein kognitiv erfasste Informationen nicht für interkulturelle Handlungen ausreichen, und dass Menschen am besten aus ihren Erfahrungen lernen. Die Trainings bieten den Teilnehmern die Möglichkeit, die kulturellen Unterschiede „hautnah“ zu erleben. Das Lernen findet nicht nur auf der kognitiven, sondern auch auf der emotionalen und aktionalen Ebene statt. „...Experiential learning used structured activities that are designed to confront the trainees with situations that may be encountered in a foreign culture. Trainees then react to the situation intellectually, emotionally, and behaviorally“ (GUDYKUNST & HAMMER, 1983, S. 124). Solche im Training konstruierte Erfahrung simuliert „echte“ Gefühle, und die Teilnehmer fühlen sich „betroffen“. Nach dieser Übung wird über Gefühle und Reaktionen der Teilnehmer diskutiert und die Teilnehmer „draw conclusions from their experiences“ (GUDYKUNST, GUZLEY & HAMMER, 1996, S. 66).

Diese Unterscheidung der Trainingsmethoden wird allerdings als wissenschaftlich „unscharf“ von KAMMHUBER (2000) kritisiert. Es wird gefragt, wie man beweisen kann, ob ein Vortrag oder ein Film den Zuhörer oder den Zuschauer emotional nicht beeinflussen kann. Vor allem ist die Welt heutzutage so stark von Medien dominiert, dass die Angewiesenheit auf die „Erfahrung der zweiten Hand“ (GEHLEN, 1964) zunehmend steigt. In der Medienpädagogik wird sogar so angenommen, dass die Medien nicht nur „Wirklichkeit“ vermitteln, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit beeinflussen können (PEACOCK, 1990, S. 74). D.h., das Lernen durch Vorträge und Videos kann auch Erfahrung vermitteln und auf die affektive Ebene wirken.

Ebenso wie in den Trainingsinhalten gibt es in der Praxis selten eine klare Trennung zwischen didaktischen und erfahrungsorientierten Methoden. In den meisten Fällen werden beide Formen gemischt und je nach Bedarf der Teilnehmer und auch nach der Vorliebe des Trainers verwendet. Didaktische Trainings bestehen hauptsächlich aus Vorträgen, Büchern, Filmen, Culture-Assimilator (CA) und Diskussionen sowie Sprachtrainings, in denen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen präsentiert bzw. diskutiert werden, während in erfahrungsorientierten Trainings die Teilnehmer eher durch konstruierte Aktivitäten, wie Workshop, Simulation, Fallstudien und Rollenspiel, lernen.

Eine detaillierte Klassifizierung der Methoden findet man in GUDYKUNST u.a. (1996): didaktisch-kulturallgemein und didaktisch-kulturspezifisch vs. erfahrungsorientiert-kulturallgemein und erfahrungsorientiert-kulturspezifisch (s. Tab. 2):

<i>Didaktisch kulturallgemein</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Vortrag – Diskussion – Video – kulturallgemeine Culture-Assimilator
<i>Didaktisch kulturspezifisch</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Vortrag – Diskussion – Video – Kulturspezifische Culture-Assimilator – Fallstudien – Bücher – Sprachtraining
<i>Erfahrungsorientiert kulturallgemein</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Interkultureller Kommunikationsworkshop – Kulturallgemeine Simulation – Selbsteinschätzung
<i>Erfahrungsorientiert kulturspezifisch</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Bikultureller Kommunikationsworkshop – Kulturspezifische Simulation – Rollenspiel

Tab. 2: Klassifizierung der häufig angewendeten Trainingsmethoden (zusammengefasst v. d. A.)

Da später im Kap. 2.4.3 bei der Entwicklung eines kulturadäquaten Trainingskonzeptes für Chinesen die Möglichkeiten des Übernehmens der westlichen didaktischen Methoden diskutiert werden, macht es Sinn, dass diese Methoden im Einzelnen erst im Folgenden vorgestellt werden.

1.2.3.1 Didaktische Trainingsmethoden

Vorträge sind eine der am häufigsten verwendeten didaktischen Methoden. Kulturallgemeine Themen können dadurch bearbeitet werden, indem man z.B. referiert, wie Kultur die Menschen in Wahrnehmung und Denken beeinflusst, was Ethnozentrismus ist, welche Schwierigkeiten und Probleme in interkultureller Interaktion häufig auftauchen, welche Hauptunterschiede es zwischen Kulturen gibt (z.B. die fünf Dimensionen der Kultur nach HOFSTEDE) usw. Vorträge werden auch für kulturspezifische Themen verwendet, z.B. Informationen über ein bestimmtes Land (Politik, soziales System, Familie, Erziehung, Geschichte, Philosophie etc.) sowie die Werteinstellungen und Verhaltensweisen der dort lebenden Menschen. Vorträge werden heute immer häufiger durch moderne Mediene Ausstattung, wie Overheadprojektor, Flipcharts sowie Computer, unterstützt und durch Bilder ergänzt.

Die Vorteile dieser Methode sind: Sie ist meist einfacher zu konzipieren und darüber hinaus ist die Durchführung bei der Anwendung in der Praxis in der Regel mit wenig Aufwand verbunden (FURNHAM & BOCHNER, 1982). Nachteile sind: Die Möglichkeit des Erlebens der interkulturellen Kommunikation und die Gefühle der Teilnehmer im Umgang mit Menschen aus fremder Kultur werden vernachlässigt. Die Teilnehmer erhalten zwar Fakten, wissen oft aber nicht, was sie damit anfangen können und sollen (BRISLIN, 1979). In den 50er und Anfang der 60er Jahre des vorherigen Jahrhunderts wurden in den interkulturellen Trainings meistens diese Methoden verwendet, und sie wurden als „Einbahnstraßenkommunikation“ kritisiert (GERTSEN, 1990).

Diskussion wird als didaktische Methode sehr oft im interkulturellen Training benutzt, allerdings nur selten allein, sondern meistens in Kombination mit anderen Methoden. Sie wird vor oder nach einem Vortrag, der Ausführung eines Videofilms, während eines Workshops oder nach Fallstudien und Rollenspielen verwendet. Ziel ist, die Meinungen der Teilnehmer untereinander auszutauschen und diese zusammen zu bearbeiten.

Die Anwendung dieser Methode in der Praxis ist dem Trainer überlassen. Nach der Meinung der Autorin fehlt die theoretische Grundlage, wie eine Diskussion im interkulturellen Training ablaufen sollte, inwieweit der Trainer in der Diskussion vom Thema abweichen darf und wie der Trainer die Diskussion in kleinen Gruppen „kontrollieren“ und sich beteiligen kann.

Videos als didaktische Methode werden gerne in interkulturellem Training eingesetzt. Für kulturallgemeine Trainings werden z.B. die Filme „Going International“ (1983) und „Valuing Diversity“ (1987) von COPELAND & GRIGGS häufig verwendet. Mit dem ersten Video sollten Teilnehmer für einen erfolgreichen und angenehmen Aufenthalt im Ausland vorbereitet sein. Sie können lernen, wie man sich in interkultureller Begegnung verhält. Das zweite Video versucht die Teilnehmer für die interkulturellen Probleme und Konflikte zu sensibilisieren. Für kulturspezifische Trainings sind zahlreiche Videos entwickelt worden. Z.B. „Beruflich in China“ (THOMAS & SCHENKE, 1996a) wurde nach Interviews mit deutschen und chinesischen Managern, Sprachdozenten und Studenten über ihre Erfahrungen im Umgang mit so genannten „kritischen Interaktionssituationen“ (KI) zwischen Chinesen und Deutschen entwickelt. Sieben KIs für deutsche Manager und fünf KIs für chinesische Manager wurden in Form kurzer Videosequenzen dargestellt.

Allerdings fehlt in diesem Bereich eine ausreichende Auswahl. Manche auf dem Markt vorhandenen Videos sind nicht aktuell genug, und die Wandlungen in einer Kultur werden zu wenig berücksichtigt. Die begrenzten Angebote auf dem Markt sowie Zeit- und Kostenaufwand der Selbst-Erstellung solcher Videos lassen viele Trainer auf diese Methode verzichten.

Der **Culture-Assimilator** (CA) wurde Anfang der 70er Jahre von FIEDLER; MITCHELL & TRIANDIS entwickelt (BRISLIN & PETERSON, 1976; GUNDKUNST & HAMMER, 1983; BRISLIN; LANDIS & BRANDT, 1983; HARRIS & MORAN, 1987). Er kann in schriftlicher Form oder als Computerprogramm genutzt werden. Er kann von jedermann alleine bearbeitet oder als Baustein in einem Training verwendet werden. Jede Übung enthält eine Beschreibung über eine interkulturelle Interaktionssituation. Nach jeder Situation muss der Teilnehmer eine oder mehrere Antworten aus vier Interpretationsmöglichkeiten des Verhaltens der Menschen der fremden Kultur auswählen. Bei jeder Interpretationsmöglichkeit wird begründet, warum sie „richtig“ bzw. „falsch“ ist.

Die grundlegende Lerntheorie der CA geht von der Annahme aus, dass durch die Bearbeitung und die Auseinandersetzung mit kritischen Interaktionssituationen (KI) ein Lernprozess in einer systematischen Weise stattfindet. Die Lerntheorie beruht auf der Prämisse, dass effektives interkulturelles Verhalten eine möglichst genaue Kenntnis der „subjektiven Kultur“ (FIEDLER u.a., 1971) des Interaktionspartners und die Fähigkeit zur Entwicklung „isomorpher Attributionen“ (isomorphic attribution, TRIANDIS, 1975, S. 41) erfordert.

CAs werden kulturallgemein und kulturspezifisch unterschieden. Kulturallgemeine Assimilators bestehen aus einer Vielzahl von KIs aus vielen verschiedenen Kulturen. Sie können, unabhängig von der Zielkultur, als Vorbereitungsmaßnahme für jeden Auslandseinsatz

genutzt werden (BRISLIN, CUSHNER, CHERRIE & YONG, 1986). Die KIs stellen allgemeine interkulturelle Kommunikationsprobleme dar. BRISLIN u.a. haben 100 solcher Ereignisse ausgewählt, die in drei Gruppen aufgeteilt sind. Die erste umfasst die bei Eintritt in einer neuen Kultur erlebten Gefühle, z.B. „unerfüllte Erwartungen“, „Ambiguität in verschiedenen Situationen“. Die zweite beschäftigt sich mit unterschiedlichen Einstellungen über Arbeit, Zeit, Raum etc. Die dritte stellt die Gründe für die Unterschiede zwischen den Kulturen dar (BRISLIN u.a., 1986).

Die kulturspezifischen CAs werden im Training nur für ein bestimmtes Zielland verwendet. Darin wird der Teilnehmer über die Kulturstandards informiert, so dass sich der Teilnehmer ein zusammenhängendes und geschlossenes Orientierungsmuster aufbauen kann. Die einzelnen Situationen können auch als Rollenspiele dargestellt werden, wodurch sie handlungsnäher nachvollzogen und erfahren werden können (THOMAS, 1993b). Bis heute wurde eine große Anzahl von CA-Programmen für unterschiedliche Kulturen und Kulturpaarungen entwickelt (ALBERT, 1983; CUSHNER & LANDIS, 1996). Z.B. Die „German and China CAs“ der Universität Regensburg dienen als Übungsmaterial zur Vorbereitung von Chinesen und Deutschen auf das jeweilige Land.

Der Vorteil von CAs liegt in der Flexibilität der Zeitgestaltung des Trainings. Wie oben erwähnt, kann der Trainer sie als einen Bestandteil des Trainings verwenden oder man kann zu Hause selbst üben, was Kosten spart. Die Nachteile sind: Die kulturspezifischen CAs müssen ständig aktualisiert werden, da sich Kulturen im Laufe der Zeit wandeln und sich somit die beschriebenen Kulturstandards ändern. Außerdem wird diese Methode häufig als zu „kognitiv“ (BITTNER & REISCH, 1992; LANGE, 1994) und zu „rational“ kritisiert. Ein CA zielt nicht primär auf die Vermittlung affektiver Lernziele wie Empathie oder Respekt für die fremde Kultur, sondern die Lernenden werden mit differenziertem Wissen versorgt. Hier besteht die Gefahr, dass die Lernenden mit diesem Wissen fremdkulturelle Menschen „in Verfolgung ihrer Ziele besser manipulieren und kontrollieren können“ (LANGE, S. 78). Die Auswirkungen der CAs auf die emotionale und behaviorale Ebene wird deshalb sehr in Frage gestellt. Aus dieser Kenntnis wird in der letzten Zeit versucht, CAs „interaktiver“ zu gestalten (BHAWUK, COPELAND, YOSHIAD & LIM, 1999). Es wird auch vorgeschlagen, die Methode mit Gruppendiskussionen oder Rollenspielen zu verbinden (WIGHT, 1995).

Fallstudien stellen in der Form von Videos, Tonbändern, Theaterstücken oder meistens einfach schriftlich eine KI bei einer interkulturellen Begegnung dar. Die Teilnehmer sehen sich zuerst eine Fallstudie an oder lesen sie zuerst für sich durch. Dann werden verschiedene Kleingruppen durch den Trainer gebildet. Die Teilnehmer diskutieren in den Kleingruppen, was sie gelesen haben, und versuchen zu interpretieren, was in der kritischen Situation

verborgen ist, warum so etwas passiert ist, wie der Betroffene aus der anderen Kultur reagiert und wie man es in der ähnlichen Situation besser machen sollte. Das Ergebnis der Gruppendiskussion wird von einem der Gruppenmitglieder vorgestellt. Es wird anschließend in der ganzen Gruppe noch mal erörtert und verglichen, ob und welche Differenzen zwischen Interpretationen und den Handlungsempfehlungen in der kritischen Situation von den Teilnehmern und den tatsächlichen Handlungen festgestellt werden. Die Teilnehmer werden dadurch für die Besonderheit der eigenen Kultur und für die kulturellen Unterschiede zur anderen sensibilisiert.

In Fallstudien werden zwar didaktische Methoden, wie Lesen und Diskussion, verwendet. Sie sind aber meistens sehr handlungsorientiert. Viele Fallstudien bestehen aus KIs, die die Realität interkultureller Interaktion beschreiben oder die direkt aus der interkulturellen Praxis entstehen. Sie geben den Teilnehmern ein „echtes Gefühl“ (HARRIS & MORAN, 1987). Vor allem bei Teilnehmern, die schon etwas Ähnliches erlebt haben, wirken die Fallstudien nicht nur wegen der Authentizität, sondern stimulieren, sich damit zu beschäftigen, eine Lösung zu finden.

In der Praxis gibt es leider keine Vorschriften, wie eine Fallstudie aussehen sollte, wie lang sie sein darf, wie viele KIs sie beinhalten sollte. Es wird nur geraten, dass eine Fallstudie nicht zu viele KIs beschreiben sollte, dass diese nicht zu offensichtlich erkennbar sind, aber doch eindeutig einen Kulturstandard repräsentieren sollten. Wie das konkret auszusehen hat, bedarf noch wissenschaftlicher, vor allem empirischer Untersuchungen.

1.2.3.2 Erfahrungsorientierte Trainingsmethoden

Die Grundannahme eines **Workshops** ist, dass ein Bewusstsein über die eigene kulturelle Prägung essentiell für die Akzeptanz fremder Kulturen ist. Auch Workshops unterscheiden sich in kulturallgemein und kulturspezifisch (GUDYKUNST, GUZLEY & HAMMER, 1996). Der kulturallgemeine Workshop – interkultureller Kommunikationsworkshop – besteht aus Teilnehmern verschiedener Kulturen. Er bietet den Teilnehmern die Chance, die Kultur als Einflussfaktor auf das Verhalten und die Kommunikation zu verstehen. Sie können durch die gezielten Interaktionen dafür sensibilisiert werden, welche Probleme in einer interkulturellen Begegnung gewöhnlich auftreten. Es wird vor allem für eigene kulturelle Werteinstellungen und Verhaltensweisen das Bewusstsein geweckt. Im kulturspezifischen Workshop – bikulturellem Kommunikationsworkshop – sind die Teilnehmer nur aus zwei Kulturen. Sie lernen durch gezielte Interaktion gegenseitige kulturelle Besonderheiten sowie eigene kulturelle Merkmale kennen. Sie lernen, wie man mit den Menschen aus der anderen Kultur effektiv kommuniziert und umgeht. Beide Workshops bestehen im idealen Fall nur aus 10 bis 12 Teilnehmern. Die Dauer beträgt ein bis drei Tage. Diese Methode

bietet den Teilnehmern eine große Authentizität und direkte Konfrontation mit Menschen aus anderen Kulturen.

Allerdings sind Workshops meistens sehr zeit- und kostenaufwendig. Die Voraussetzung ist vor allem für den kulturallgemeinen Workshop, dass die Teilnehmer eine gemeinsame Sprache (in den meisten Fällen Englisch) beherrschen. Hier muss besonders berücksichtigt werden, dass die Teilnehmer, die im Workshop nicht ihre Muttersprache benutzen, vernachlässigt werden. Auch im bikulturellen Workshop kann eine gemeinsame Sprache festgelegt werden, wenn alle Teilnehmer sich fließend in dieser Sprache ausdrücken können. Sonst benutzen sie ihre eigene Muttersprache. Dann werden Dolmetscher benötigt.

In einer **Simulation** werden eine oder mehrere Interaktionen zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen nachgestellt. Eines der frühesten Experimente war „contrast-American simulation“ (STEWART, 1966; STEWART, DANIELIEN & FOSTER, 1969). In fünf Kategorien wurden die so genannten „amerikanischen Werte“ dargestellt: (1) Aktivitäten, (2) Beziehung, (3) Motivation, (4) Wahrnehmung, (5) Selbstwahrnehmung. Dann wurden die Gegenwerte dazu herausgearbeitet. Auf dieser Basis wurden einige Simulationsübungen entwickelt, in denen die Amerikaner sich mit Menschen aus den „fremden Kulturen“ treffen. Diese Menschen werden auch von den Teilnehmern gespielt, allerdings nur nach der Anweisung des Trainers. Es wird dadurch gelernt, wie man sich in der Begegnung mit Menschen der fremden Kultur fühlt, wie das gegenseitige Verhalten wahrgenommen und interpretiert wird.

Simulationen lassen sich zwar auch nach kulturallgemein und kulturspezifisch unterscheiden (GUDYKUNST, GUZLEY & HAMMER, 1996), in der Praxis werden aber meistens kulturallgemeine Simulationen angewendet. Sie sollen Verständnis für grundlegende Prozesse interkulturellen Lernens vermitteln. Diese Methode involviert die Teilnehmer insbesondere „behaviorally and emotionally while simultaneously exposing him (or her) to cultural values and assumptions different from his (or her) own“ (STEWART u.a., 1969, S. 45). Eine der am häufigsten in interkulturellen Trainings verwendeten Simulationen heißt BAFA BAFA (SHIRTS, 1973). BAFA BAFA simuliert zwei Phantasiekulturen: alphas (maskulin und kollektivistisch) und betas (feminin und individualistisch). Die Teilnehmer werden in zwei Kulturen geteilt und lernen die Verhaltensregeln einer dieser Kulturen. Dann interagieren die Teilnehmer als Mitglieder einer Kultur miteinander, ohne die Spielregeln der anderen zu kennen. Sie werden durch die Übung angeregt, sich mit Problemen beim Eintritt in eine fremde Kultur zu beschäftigen.

Es gibt noch viele andere kulturallgemeine Simulationen, wie „Contrast America“ (STEWART, 1966), „The Albatross“ (GOCHENOUR, 1977a), „The Owl“ und „X-ians“

(GOCHENOUR, 1977b), „Alpha-Omega“ (HOPPE, MICHALIS & REINKING, 1995), „Ecotonos“ (Nipporica Associates, 1993), „Barnaga“ (THIAGARAJAN & STEINWACHS, 1990) usw.

Vorteil dieser Methode ist, dass die „Selbstentdeckung“ den Teilnehmern beim Lernen Spaß macht und eine hohe Aktivierung und Beteiligung der Teilnehmer bewirkt. Aber sie kann auch durch Missverständnisse und Kommunikationsschwierigkeiten Frustrationen und Unsicherheit auslösen.

Das ***Rollenspiel*** bietet den Teilnehmern die Gelegenheit, die fremde Kultur durch den direkten Kontakt mit einem Menschen aus dieser Kultur kennen zu lernen, in den meisten Fällen den Landesreferenten. Rollenspiel ermöglicht den Teilnehmern in einer spezifischen Situation mit den Menschen aus einer bestimmten Kultur zu interagieren. Ein oder manchmal mehrere Teilnehmer werden für ein Spiel ausgesucht (meistens Freiwillige) und dann wird versucht, in einer gegebenen Situation zu interagieren. Es kann eine Szene der ersten Begrüßung mit Menschen aus einer anderen Kultur oder auch eine Konfliktsituation sein. Die anderen Teilnehmer beobachten das Spiel und notieren, was ihnen aufgefallen ist. In der anschließenden Analyse werden Kulturstandards der beiden Kulturen aufgedeckt und aufgetretene Missverständnisse oder Fehlinterpretationen im Rollenspiel geklärt. Die Teilnehmer können dadurch am eigenen Leib erfahren, wie sie später in ähnlichen Situationen reagieren und sich verhalten sollen.

Ein Rollenspiel ist sehr handlungsorientiert und praxisbezogen. Es benötigt von den Teilnehmern, vor allem den Spielern, hohe Beteiligung und Einsatz. Die Erfahrung aus der ersten Hand prägt den Lernenden stark und lang. THOMAS & HAGEMANN (1992) sind der Meinung, dass eine adäquate Aufarbeitung solcher Erfahrungen unbedingt erforderlich sei. Dies setzt aber „psychologische Schulung, soziale Kompetenz und interkulturelle Erfahrung seitens des Trainers voraus. Von den Teilnehmern werden Aufgeschlossenheit für interaktive Formen des Lernens und Abstraktionsfähigkeit gefordert“ (THOMAS & HAGEMANN, 1992, S. 186).

Rollenspiel ist eine in den westlichen Ländern gern verwendete Methode. In einem Training für westliche Teilnehmer bedarf die Methode nicht viel an Erklärung. Die Anwendung dieser Methode stieß aber nicht selten auf Widerstand in asiatischen Ländern. Es fehlt hier wissenschaftliche Forschung, ob Rollenspiel überhaupt in solchen Ländern eingeführt werden kann und welche psychologischen Aspekte in der Anwendung berücksichtigt werden müssen (s. Kap. 2 und Kap. 3.3.3.4).

1.2.4 Trainingsziele

Bevor man über den Erfolg des interkulturellen Trainings spricht, ist es zuerst von großer Bedeutung, die Trainingsziele zu definieren. Das Trainingsziel darf auf keinen Fall mit dem Erziehungsziel verwechselt werden (GUDYKUNST, GUZLEY & HAMMER, 1996, S. 64). NADLER (1970) definiert Training als „activities which are designed to improve human performance on the job the employee is presently doing or is being hired to do“ (S. 40). D.h., das Training fordert nur in einem bestimmten Zeitraum eine bestimmte Kompetenz für einen bestimmten beruflichen Zweck. Das Ziel des interkulturellen Trainings besteht nicht darin, den Teilnehmer zu einer „Weltanschauung“ zu erziehen, sondern ihm andere Wahrnehmungs- und Denkweisen aufzuzeigen. Das interkulturelle Training soll und kann auch nicht die „Persönlichkeit“ in einer kurzen Zeit ändern. Der Trainer ist in diesem Sinne kein „Erzieher“.

Im Vergleich dazu ist ein Erzieher jemand, der die Persönlichkeit eines Menschen zu beeinflussen versucht. „Er will etwas in ihm bewirken oder hervorbringen; er will etwas aus ihm machen; er will ihn zu etwas fähigmachen; er will ihn in irgendeiner Hinsicht verbessern oder vervollkommen. Er zielt nicht auf das flüchtige Erleben und Verhalten des andern im gegenwärtigen oder nächsten Augenblick ab, sondern auf relativ beständige, dauerhafte Erlebnis- und Verhaltensbereitschaften. In der Erziehung kommt es nicht auf kurzfristige Erlebnisse und Verhaltensweisen an, sondern auf gesamte Verhaltensbereitschaften bzw. -kompetenzen eines Menschen“ (BREZINKA, 1995, S. 161). BREZINKA nennt solche relativ dauerhaften seelischen Bereitschaften zu bestimmten Erlebnis- und Verhaltensweisen psychische Dispositionen oder Dispositionsgefüge. Unter Erziehungsziel wird verstanden, dass ein vorgestelltes Bild als ideal gesetzte psychische Disposition gefordert wird. Der Zu-Erziehende soll sich diesem Ideal so weit wie möglich annähern.

Aus den oben dargestellten Definitionen über das Trainingsziel und das Erziehungsziel kann man Folgendes schließen: Das Training ist keineswegs Erziehung. Es geht nicht um ein ideal vorgestelltes Verhaltensmuster. Es zielt nicht auf eine dauerhafte Veränderung der psychischen Disposition ab. Seine Adressaten sind nicht Edukanden, die sich noch in der Ausbildung solcher von seiner kulturellen Gesellschaft gewünschten Persönlichkeit befinden. Die Adressaten im Training, kommen mit relativ dauerhaften Einstellungen und Verhaltensweisen zum Training. Das Training zielt nicht auf die gesamten Verhaltensbereitschaften und Kompetenzen der Teilnehmer, sondern auf für einen bestimmten Zweck in einer bestimmten Umwelt bestimmte Kompetenz: im Fall interkultureller Trainings die Kompetenzen, die in der interkulturellen Begegnung erforderlich sind.

Allgemeine Trainingsziele

Da unterschiedliche Interpretationen und Definitionen über interkulturelle Kompetenz ex-

istieren (s. Kap. 1.1.3), variieren die Meinungen bezüglich der Ziele interkultureller Trainings (GUDYKUNST, GUZLEY & HAMMER, 1996, S. 65). THOMAS ist der Meinung, dass interkulturelle Trainings alle ein gemeinsames Ziel haben: den Aufbau interkultureller Kompetenz (THOMAS, 1993b). Dies umfasst konstruktive Anpassung, sachgerechtes Entscheiden und effektives Handeln unter fremdkulturellen Bedingungen und in kulturellen Überschneidungssituationen (THOMAS & HAGEMANN, 1992, S. 174). BRISLIN & YOSHIDA (1994) klassifizieren vier Ziele interkultureller Trainings. Sie sollen den Teilnehmern helfen:

- Hindernisse in interkultureller Interaktion zu überwinden und abzubauen, damit man sich in der interkulturellen Begegnung wohl fühlt;
- Verständnis und positive Einstellung gegenüber den Menschen aus anderen Kulturen aufzubauen;
- Aufgaben in der interkulturellen Zusammenarbeit erfolgreich und effektiv zu erledigen;
- mit Stress in interkulturellen Interaktionen effektiv umzugehen.

Alle interkulturellen Trainings haben etwas Gemeinsames: Sie sollten kognitive, affektive und verhaltensorientierte Ziele verfolgen (TRIANDIS, 1977; GUDYKUNST, GUZLEY & HAMMER, 1996). Diese drei Teilziele, in Anlehnung an die Lernzieltaxonomie von KRATHWOHL, BLOOM & MASIA (1975), sind identisch mit den Drei-Faktoren Kriterien für interkulturelle Kompetenz (s. Kap. 1.1.3).

1.2.4.1 Kognitive Ziele

Kognitive Ziele des Lernens beinhalten nicht nur einfache Wiederholung und Wiedergabe eines gelernten Stoffes, sondern auch die originelle und kreative Kombination und Zusammensetzung des Gelernten (KRATHWOHL, BLOOM & MASIA, 1975, S. 6). Dies „schließt solche Lernziele ein, die Erinnern oder Erkenntnis von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten und Fähigkeiten behandeln“ (BLOOM u.a. 1972, S. 20). Kognitive Kenntnisse lassen sich meistens leicht durch Tests oder Befragungen überprüfen.

Das kognitive Ziel eines interkulturellen Trainings betont die Zunahme von Wissen und Kenntnissen über eine fremde Kultur. Das Wissen wird meistens durch Vortrag, Video, Bücher, Diskussion, Fallstudien vermittelt. Das Ziel ist „helping trainees understand how their culture, stereotypes, and attitudes influence their interactions with members of other culture“ (GUDYKUNST, GUZLEY & HAMMER, 1996, S. 65). Der Schwerpunkt liegt in den Kenntnissen (knowledge) und der Sensibilität (awareness). Die Lernergebnisse können nach dem Training durch Befragungen und Interviews festgestellt werden. Wenn z.B. ein

Teilnehmer nach dem Training das Verhalten der Menschen aus der anderen Kultur besser und richtiger interpretieren kann als vorher, ist das ein Zeichen für den Erwerb des kognitiven Wissens. Wenn er aber in eine unbekannte Situation geraten ist und trotzdem mit den erworbenen Kenntnissen die Situation plausibel erklären kann, bedeutet es ebenfalls einen Zuwachs an kognitivem Wissen. Oder er kann die unbekannte Situation nicht einschätzen, zieht aber dabei nicht sofort die Schlussfolgerung, dass das Verhalten der Menschen aus anderer Kultur falsch ist. Sondern er wird vermuten, dass es sich doch um ein interkulturelles Missverständnis handelt. Dies ist ein Hinweis, dass dieser Teilnehmer durch das Training ein höheres kognitives Niveau erreicht hat. Die Zielrichtung des interkulturellen Trainings auf die Kognition sollen folgende Aspekte der Teilnehmer verbessern: Wahrnehmung, Klassifikation, Wiedererkennen, Erinnerung, Wissen, Erklärung, Orientierung und Antizipation (vgl. KINAST, 1998, S. 306).

1.2.4.2 Affektive Ziele

Affektive Ziele sind Lernziele, „die Veränderungen von Interessen, Einstellungen und Werten und die Entwicklung von Wertschätzungen und geeignetem Anpassungsvermögen beschreiben“ (BLOOM u.a., 1972, S. 21). Affektive Ziele brauchen, im Vergleich zu kognitiven Zielen, längere Zeit, sich zu realisieren. Es ist auch schwieriger, affektive Ziele zu messen. Die affektiven Ziele des interkulturellen Trainings werden von GUDYKUNST, GUZLEY & HAMMER (1996, S. 65) so definiert: „helping trainees effectively manage their emotional reactions (e.g., anxiety) when interacting with members of other culture“. Diese Definition legt den Schwerpunkt des affektiven Zieles auf das Management der emotionalen Reaktionen der Lernenden in interkultureller Interaktion.

Ganz vollständig erfasst diese Definition die affektiven Ziele allerdings nicht. Wenn sich die affektiven Ziele des Trainings nur auf das Management der negativen emotionalen Gefühle, wie Angst, Stress oder Kulturschock, beschränkt, bleiben die Ziele eher passiv. Sie haben dann nur eine *präventive* Funktion – um etwas zu vermeiden. Eine wichtige Dimension ist, dass das affektive Lernen auch positive Emotionen der Teilnehmer gegenüber der anderen Kultur entwickelt und fördert. Die Teilnehmer sollten durch das Training lernen, dass es keine „bessere“ oder „schlechtere“, „richtige“ oder „falsche“ Kultur gibt (s. Kap. 1.1.4.2). Sie sollten „Kulturethnozentrismus“ überwinden und ihre eigene kulturellen Werte „relativieren“. In diesem Sinne müssen durch das Training Interesse und Neugier für die andere Kultur stimuliert werden. Empathie und Respekt für die Menschen aus der anderen Kultur müssen entwickelt werden. Diese Emotionen sind eher aktiv und *progressiv*. Nur dann können die negativen Emotionen in interkulturellen Begegnungen besser verarbeitet werden.

Die Lernergebnisse in der affektiven Ebene lassen sich, wie gesagt, nicht so leicht überprüfen. Es kann durch die Selbstbeschreibung der Teilnehmer nach dem Training (einem Zeitraum von mindestens zwei bis drei Monaten danach, s. Kap. 1.2.7) untersucht werden, ob die affektiven Ziele erreicht sind. Leider gibt es zu wenig wissenschaftliche Forschungen über die Durchführung der Untersuchung und die Kriterien bei der Evaluation. KINAST (1998, S. 305) versucht, die Wirkung des interkulturellen Trainings auf die Emotionen der Teilnehmer zu bewerten. Es kann durch die folgenden von der Autorin zusammengefassten und ergänzten Aspekte festgestellt werden, ob ein Training Wirkung auf die affektive Ebene eines Teilnehmers hat (s. Tab. 3). Hier werden präventive und progressive Dimensionen des affektiven Lernens unter affektiven-emotionalen und kognitiv-emotionalen Aspekten klassifiziert (vgl. KINAST, 1998).

<i>Präventive affektiv-emotionale Aspekte</i>	<i>Progressive kognitiv-emotionale Aspekte</i>
<ul style="list-style-type: none"> – weniger Störungen – weniger Überraschungen – weniger Enttäuschungen – keine Auslösung von Kulturschocks – weniger Aufregung – weniger Stress – weniger Angst 	<ul style="list-style-type: none"> – Interesse – Neugier – Bereitschaft für Kontakt – Akzeptanz – Einfühlsamkeit – Toleranz – Lernbereitschaft

Tab. 3: Affektive Lernziele interkultureller Trainings

Aber die Frage bleibt noch, wie viel und in welchem Ausmaß die oben genannten Aspekte ein Teilnehmer erwerben sollte, damit die affektiven Ziele als erreicht gelten. Einige Studien (CUSHNER, 1989; KINAST, 1998) zeigen, dass nicht immer ein eindeutiger positiver Zusammenhang zwischen interkulturellen Trainings und positiven Affekten vorhanden ist. Es wird so vermutet, dass negative Emotionen entstehen, wenn zwischen dem im Training erworbenen Wissen und der Realität eine Diskrepanz entsteht (ABT, 1996; FUCHS, 1995). Jedenfalls muss ein Vergleich der Teilnehmer vor und nach dem Training durchgeführt werden, um sagen zu können, dass die affektiven Ziele erreicht sind. Dass nach dem Training nie wieder negative Gefühle ausgelöst werden, ist als Ziel sicherlich unrealistisch.

1.2.4.3 Verhaltensorientierte Ziele

Verhaltensorientierte Ziele des Lernens wurden ursprünglich in der Psychologie als psychomotorische Lernziele, als die Fertigkeiten im Bereich von Bewegungsabläufen bezeichnet. Diese Definition ist für das behaviorale Lernen viel zu eingeschränkt. In der Soziologie (z.B. WEBER, 1921; HABERMAS, 1995) und Handlungspsychologie (z.B. MILLER u.a., 1960; CRANACH u.a., 1980; HECKHAUSEN, 1989) wird bereits zwischen mensch-

lichem Verhalten, dem Tun und dem Handeln genau getrennt. Daraus kann man für den Zweck der interkulturellen Forschung Nutzen ziehen. *Verhalten* sind biologische Konstanten und gefärbt durch Gewohnheiten. Nicht jedes Verhalten ist ein Tun. Wünsche, Fürchten, Erblicken sind kein Tun. Zum *Tun* gehört der verändernde (oder auch erhaltende) Eingriff in die Wirklichkeit. Aber auch nicht jedes Tun ist ein Handeln, z.B. bloßes Reagieren, Reflex-Bewegungen. „Zum Handeln gehört, dass das Tun in der gegenwärtigen Situation vom Subjekt in eine sinnvolle Beziehung zu einem späteren Zustand gesetzt wird“ (BAHRDT, 1994, S. 31). „Handeln ist ein tätiges Verhalten von Menschen, das sich auf Objekte richtet, durch welches ein beabsichtigter Zustand dieser Objekte herbeigeführt oder erhalten werden soll“ (BAHRDT, 1994, S. 31).

Wenn das Handeln als beabsichtigt verstanden wird, dann ist Reflexion über das eigene Verhalten nötig. ECKENSBERGER (1979) nimmt an, dass der Mensch ein (selbst)-reflexives Wesen ist. Er hat das Potenzial, über seine Handlungen und sich selbst als Handelnder zu reflektieren. Er kann sich für die Verfolgung bestimmter Ziele und Mittel bewusst entscheiden (vgl. LAYES, 2000). Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist, wie die Einnahme multipler Perspektiven, ein wichtiges Ziel konstruktivistischer Lernumgebungen. Durch Selbstreflexion können Problemlösestrategien entwickelt und modifiziert werden.

Diese Erkenntnisse helfen, die behaviorialen Ziele des interkulturellen Lernens herauszufinden, zu begrenzen und zu definieren. In interkulturellen Trainingsprogrammen werden verhaltensorientierte Ziele selten genau formuliert (DADDER, 1987, S. 60). GUDYKUNST, GUZLEY & HAMMER (1996) sind der Meinung, dass das verhaltensorientierte Ziel des interkulturellen Trainings ist: „to help trainees develop the skills they need to interact effectively with members of other cultures“ (S. 65). D.h., die Teilnehmer lernen durch Fallstudien, Rollenspiel, Simulation usw. im Training, wie man sich in einer fremden Kultur verhalten soll, wie man die möglichen auftauchenden Missverständnisse vermeidet oder abklärt und wie man in Konfliktfällen kulturanpassende Strategien anwendet. All dies sollte den Teilnehmern helfen, ihre Aufgaben in der interkulturellen Interaktionssituation erfolgreich zu erfüllen.

Aber das verhaltensorientierte Ziel ist auf keinen Fall bloßes Nachahmen dessen, was die Teilnehmer im Training gelernt haben. Sie sollten mit dem erworbenen Wissen flexibel in einer neuen Situation handeln und eigene Strategien entwickeln können. Sie sollten deshalb nach dem Training in der Lage sein, über ihre eigenen kulturellen Denk- und Verhaltensweisen zu reflektieren. In diesem Sinne kann das verhaltensorientierte Ziel in drei Aspekten betrachtet und kontrolliert werden (s. Tab. 4):

<i>Präventives Handeln</i>	<i>Reflexives Handeln</i>	<i>Strategisches Handeln</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Missverständnis vermeiden – Tabus vermeiden – Konflikte vermeiden 	<ul style="list-style-type: none"> – Eigenes Verhalten reflektieren – Über Probleme und Missverständnisse reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> – In neuen Situationen Handlungsstrategien entwickeln – Im Konfliktfall angemessen handeln

Tab. 4: Verhaltensorientierte Ziele interkultureller Trainings

1.2.5 Spezifische Trainingsziele und Bedarfsanalyse

Alle interkulturellen Trainings haben, abgesehen von oben dargestellten allgemeinen Zielen, weitere spezifische Ziele. Sie sind von der Zielgruppe bestimmt. Die Ziele reichen von Adaptation bei dem Eintritt in eine neue Kultur über effektive Kommunikation mit den Menschen aus anderen Kulturen, über effektive internationale Zusammenarbeit bis zum gegenseitigen Verständnis im interkulturellen Zusammenleben. Das spezifische Ziel eines Trainings bestimmt die Inhalte, die Methode, die Dauer, den Zeitpunkt sowie die spätere Evaluationsmaßnahme.

Das spezifische Ziel jedes Trainings wird von dem Bedarf der Teilnehmer bestimmt. Es sollte vor der Konzeption eines Trainings untersucht werden, ob die Teilnehmer nur für eine bestimmte fremde Kultur sensibilisiert werden oder ob die Teilnehmer sich in einer multikulturellen Interaktionssituation befinden; ob die interkulturelle Interaktion in dem Heimatland der Teilnehmer oder in einem fremden Land stattfindet; wie lange der Auslandsaufenthalt dauert und welche spezifischen Aufgaben und Anforderungen die Teilnehmer in der internationalen Zusammenarbeit haben.

Diese verschiedenen spezifischen Ziele können durch Gestaltung des Trainings mit jeweiligem Schwerpunkt realisiert werden. Die Trainings, die in der Praxis eingesetzt werden, klassifiziert die Autorin in Bezug auf ihre Zielen, wie folgt:

- Vorbereitung auf die Arbeit und das Leben im Ausland;
- Vorbereitung auf das Studium im Ausland;
- Vorbereitung auf einen kurzen Aufenthalt im Ausland;
- Vorbereitung auf Verhandlungen in anderen Kulturen;
- Vorbereitung auf die Begleitung des Ehepartners ins Ausland;
- Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit ausländischen Kollegen;
- Vorbereitung auf die internationale Zusammenarbeit;
- Konfliktlösung in interkultureller Teamarbeit.

Ein zielgerichtetes Training kann nur Erfolg haben, wenn der Bedarf der Teilnehmer und

der Bedarf des Auftraggebers vor der Entwicklung des Trainingskonzeptes genau untersucht werden. „It is critical for the trainer to determine the client's expectations with respect to the organization and its members“ (PAIGE, 1996, S. 153). PAIGE schlägt vor, die Bedarfsanalyse aus zwei Ebenen durchzuführen: die Organisationsebene und die Teilnehmerebene. RENWICK (1999, S. 285) nimmt noch eine Ebene – die Counterparts aus der Gastkultur – dazu, wenn es sich um die Entsendung ins Ausland handelt (s. Tab. 5):

<i>Bedarfsanalyse auf der Organisationsebene:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Welche Erwartung hat der Auftraggeber? – Inwiefern kann die Organisation der Teilnehmer verändert werden? – Warum will der Auftraggeber, dass das Training z.Z. stattfindet? – Wie hat die Organisation früher die Probleme, die im Training bearbeitet werden, behandelt? – Wie sehen die Probleme bei der Organisation z.Z. aus? – Welche Rolle spielt die Weiterbildung in der Organisation? – Wie viel Zeit sieht die Organisation für das Training vor?
<i>Analyse der Counterparts der Gastkultur:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Wie ist die Einstellung zum Besuch oder zur Zusammenarbeit? – Welche Vorerfahrungen haben sie in interkultureller Interaktion? – Wie eng arbeiten sie mit dem ausländischen Gast zusammen?
<i>Bedarfsanalyse auf der individuellen Ebene:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Wie sind Ausbildung, Position, Arbeitserfahrung, Alter, Geschlecht, Nationalität und die Charaktere der Teilnehmer? Ist die Gruppe homogen oder heterogen? – Warum werden die Teilnehmer zum Training geschickt? Was sind ihre Aufgaben in interkultureller Hinsicht? – Gehen die Ehepartner und Kinder mit, wenn es sich um die Auslandsentsendung handelt? – Sind sie motiviert, an dem Training teilzunehmen? – Welche Vorerfahrungen haben sie in interkultureller Interaktion? Hatten sie schon Kontakt mit der Zielkultur, die im Training bearbeitet wird? – Welche Lernstile bevorzugen sie?

Tab. 5: Drei Ebenen der Bedarfsanalyse für das interkulturelle Training (zusammengefasst v. d. A.)

Die Motivation der Teilnehmer muss eigens analysiert werden. Eine Gruppe deutscher Studenten, z.B. die sich in der Vorbereitung auf einen Besuch, ein Praktikum, oder ein Studium befinden, sind für die Reise motiviert. Ein Vorbereitungsseminar über die Zielkultur ist willkommen. Aber dies gilt nicht für alle Menschen auf dem Weg ins Ausland. So wird z.B. ein Manager, der sich überhaupt nicht auf seine Reise nach China freut, durch ein interkulturelles Seminar nicht seine Meinung über China ändern. Oft weigern sich sol-

che Leute, an einen Seminar teilzunehmen. Selbst in dem Seminar tendieren sie dazu, Negatives über die Zielkultur zu äußern. In einer Übung über einen Kulturstandard, der ihren Wertvorstellungen nicht entspricht oder widerspricht, werden sie an ihrer eigenen Meinung festhalten oder sogar ihre Meinung verstärken. Hier muss man unterscheiden, in welcher Situation die Vermittlung des Wissens stattfindet: freiwillig oder erzwungen. Nach einer ausführlichen Analyse der Motivation der Teilnehmer können derartige Probleme im Training besser behandelt oder gar vermieden werden.

Bedarfsanalysen können durch Interview und Befragung durchgeführt werden. Die Ergebnisse der Analysen können auch zur Evaluation nach dem Training dienen.

1.2.6 Trainer

In der letzten Zeit wird das Thema Trainer in der Forschung interkulturellen Trainings häufiger und intensiver diskutiert (BENNETT, 1986; BLACK & MENDENHALL, 1990; BRISLIN & YOSHIDA, 1994; HAMMER, 1989; PAIGE, 1986, 1993b, 1996). Es ist sinnvoll, hier das Thema des interkulturellen Trainers in zweierlei Hinsicht zu betrachten: welche Kompetenzen der Trainer benötigt und welche Rolle er im Training hat.

1.2.6.1 Kompetenzen

Welche Kompetenzen müssen interkulturelle Trainer haben? Sicherlich sollten spezifische Qualifikationen für verschiedene Trainings berücksichtigt werden. Ein Trainer für einen interkulturellen Workshop muss z.B. mehr Kenntnisse und Erfahrung in Teamarbeit und Teamentwicklung haben als für einen kulturellen Vorbereitungskurs. Aber es sollte allgemeine Grundprinzipien über die Trainerkompetenzen geben. PAIGE (1996) sagt: „Fundamentally, intercultural trainers are concerned with human relations. Their goal is to promote more effective intercultural interactions between persons and groups by making learners aware of the impact of culture on their lives. Their approach is to educate from an intercultural communication perspective, and in so doing, they enable learners to effect their own intercultural development” (S. 149).

Ob ein Trainer für ein interkulturelles Training qualifiziert ist, lässt sich, nach PAIGE (1986, 1993b & 1996), durch vier Aspekte beurteilen: Kenntnisse (knowledge), Fähigkeiten (skills), persönliche Eigenschaften (personal qualities) und Ethik (ethics). Ausführungen zu jedem Punkt werden von PAIGE gegeben, wobei aus Sicht der Autorin einige sehr bedeutende Punkte leider nicht berücksichtigt sind. Wenn z.B. ein Trainer selbst keine interkulturelle Erfahrung hat, kennt er die spezifische interkulturelle Problematik nicht ausreichend gut und tief. Oder wenn ein Trainer für die kulturelle Vorbereitung einer Gruppe von Chinesen nach Deutschland die deutsche Sprache nicht beherrscht, wirkt er bei den

Teilnehmern nicht kompetent und ist auch nicht überzeugend. Hier wird versucht, die Trainerkompetenzen in Anlehnung an PAIGE unter fünf Komponenten darzustellen, wobei sie in wesentlichen Punkten erweitert werden (s. Tab. 6):

Erfahrungen:	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Interkulturelle Interaktionen</i> – <i>Internationale Zusammenarbeit</i>
Kenntnisse:	<ul style="list-style-type: none"> – Eigene Kultur – Fremde Kultur oder Kulturen – Problematik interkultureller Interaktion – Interkulturelles Lernen – Interkulturelles Training – <i>Sprache der anderen Kultur</i>
Didaktische Fähigkeiten:	<ul style="list-style-type: none"> – Analyse des Bedarfs – Festlegung des Trainingszieles – Bestimmung der Trainingsinhalte – Auswahl der Trainingsmethoden – Motivation der Teilnehmer erkennen – Durchführung des Trainings – Evaluation des Trainings
Persönliche Eigenschaften:	<ul style="list-style-type: none"> – Ambiguitätstoleranz – Kognitive und behaviorale Flexibilität – Kulturelle Identität – Geduld – Enthusiasmus und Commitment – Interpersonelle Fähigkeit – Einfühlsamkeit und Aufmerksamkeit gegenüber den Wünschen und Reaktionen der Teilnehmer – Respekt gegenüber den Teilnehmern – Humor
Ethik:	<ul style="list-style-type: none"> – Offenheit gegenüber neuer Erfahrung und gegenüber Menschen – Respekt vor der fremden Kultur und den Menschen – Eigene Schwäche und Stärke kennen – Bereitschaft zur Hilfe und Unterstützung der Teilnehmer – Verantwortung gegenüber den Teilnehmern – Commitment zu dem Beruf

Tab. 6: Fünf Komponenten der Trainerkompetenzen in Anlehnung an PAIGE (1996, kursiv gesetzte Aspekte v. d. A. hinzugefügt)

Der letzte Aspekt „Ethik“ ist besonders wichtig. Wenn ein Trainer selbst kulturethnozentrisch ist und dies seinen Teilnehmer vermittelt, ist das Training von vornherein zum Scheitern bestimmt.

1.2.6.2 Rolle

Im Kap. 1.2.4 wird zwischen dem Ziel des Trainings und dem der Erziehung unterschieden. Die Rolle des Trainers ist deshalb auch nicht identisch mit der eines traditionellen Erziehers. Die Rolle eines Erziehers wurde z.B. von ROUSSEAU vor über zwei Jahrhunderten definiert: die Individualität und Unabhängigkeit der Heranwachsenden zu wecken und zu fördern. Die Lernenden in interkulturellen Trainings sind aber in den meisten Fällen Erwachsene und haben relativ stabile Persönlichkeiten entwickelt. Sie sollten in einer kurzen Zeit Fertigkeiten im Umgang mit den Menschen aus anderer Kultur lernen. Sicherlich haben Erlerntes und die Erfahrungen mit anderen Kultur(en) Einfluss auf ihre Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung. Aber die Rolle eines interkulturellen Trainers liegt in erster Linie nicht in der Persönlichkeitsentwicklung, sondern in der Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer.

Die Rolle des Trainers ist aber in keinem Fall einfach, sie ist sogar sehr komplex. PAIGE (1996) formuliert die Aufgaben der Trainer wie folgt:

- Trainer sind Berater;
- Trainer sind Spezialisten in der Gestaltung von Curriculum;
- Trainer sind Lehrer;
- Trainer sind „change agents“;
- Trainer sind Spezialisten in der Bewertung und Evaluation.

Mit der Rolle als Berater ist gemeint, dass die Trainer die Aufgaben haben, den Teilnehmer sowie ihre Organisation bei vielen interkulturellen und internationalen Begegnungen zu beraten und Tipps zu geben. Die Trainer müssen den Teilnehmern helfen können, ihre früheren Erfahrungen in interkulturellen Begegnungen zu analysieren und auszuwerten. Vor allem müssen sie den Teilnehmern helfen, daraus etwas zu lernen. Diese Aufgabe benötigt ähnliche Fähigkeiten wie ein Berater in internationalem und interkulturellem Kontext (CASINO, 1983, in: PAIGE, 1996). Als Curriculum-Spezialisten müssen die Trainer Trainingsprogramme selbst erstellen können. Sie müssen die Inhalte, die Methode und die Ziele bestimmen und festlegen. Sie haben keine fertigen „Lehrbücher“. Sie müssen jedes Mal, je nach dem Bedarf, ein neues Trainingsprogramm erstellen. Als Lehrer müssen die Trainer eine geeignete Umgebung für das interkulturelle Lernen schaffen. Sie müssen ihre Teilnehmer zum Lernen stimulieren und motivieren. Sie regulieren die Lerngeschwindigkeit.

keit. Sie berücksichtigen stetig die Wünsche der Teilnehmer, ohne den Leitfaden zu verlieren. Als „change agents“ sind sie aktiv beteiligt in der Transformation der Teilnehmer und der Organisation. Sie sind Gestalter, Helfer und Begleiter. Die letzte Aufgabe des Trainers ist die des Assessment-Spezialisten. Sie müssen die Trainings immer objektiv evaluieren, um daraus etwas lernen zu können.

Um diese fünf Rollen erfüllen zu können, brauchen die interkulturellen Trainer die im Kap. 1.2.6.1 dargestellten Kompetenzen.

1.2.6.3 Landesreferent

Wenig wird über die Kompetenzen und die Rolle des Landesreferenten in der Fachliteratur gesagt. Häufig werden Trainer und Landesreferenten unter einem Begriff „Trainer“ zusammengefasst. Diese allgemeine Behandlung erzeugt in der Praxis des Trainings Probleme und Verwirrung. Es ist dringend notwendig, zwischen Trainern und Landesreferenten zu unterscheiden. Die Rolle eines Trainers ist das Training zu gestalten und zu steuern. Die in Kap. 1.2.6.1 und Kap. 1.2.6.2 dargestellten Kompetenzen und Rollen gelten auch nur für den Trainer.

Die Aufgabe eines Landesreferenten sollte dagegen darin liegen, das Training mitzugestalten, mitzusteuern und die Kultur, aus der er kommt, zu repräsentieren. Die Rolle eines Landesreferenten ist nicht zu übersehen. Er kann in Simulation und Rollenspielen den Teilnehmer ein „authentisches“ Gefühl geben. Er ist im Training „Vermittler“ seiner Kultur. Aber ein Landesreferent muss mehr sein als ein beliebiger „Jemand“ aus der Kultur, für die die Teilnehmer sensibilisiert werden. Auch er bedarf entsprechender, bestimmter interkultureller Kompetenzen und didaktischer Fähigkeiten. Sie sollten Folgendes beinhalten:

- Erfahrung in der interkulturellen Begegnung bzw. in der Zusammenarbeit zwischen den Menschen aus den beiden Kulturen;
- gute Kenntnisse über beide Kulturen und Kulturstandards;
- gute Kenntnisse in beiden Sprachen;
- Erfahrung im interkulturellen Training;
- didaktische Kompetenzen;
- Toleranz und Einfühlsamkeit.

Der Landesreferent und der Trainer sollten sich gut verstehen, einander vertrauen, sich unterstützen und respektieren. Nur dann kann eine gute Lernatmosphäre, ein angenehmes Klima geschaffen werden, in dem die Teilnehmer auch motiviert sind zu lernen. Dishar-

monie zwischen den beiden kann für das Training sehr schädlich sein. Das heißt jedoch nicht, dass sie gleiche didaktische Stile und ähnliche Erfahrungen und Hintergründe haben müssen. Gerade die kulturellen Unterschiede zwischen den beiden sind interessant für die Teilnehmer. „The quality and resilience of their (Trainer und Landesreferent) relationship, with their differing backgrounds and styles, will have a pervasive influence on all of the relationships throughout the program“ (RENEWICK, 1999, S. 292).

1.2.7 Evaluation des Trainings

Ob ein Training erfolgreich verlaufen ist, ob die Teilnehmer sich tatsächlich durch das Training interkulturelle Kompetenzen erworben haben und welche Methoden gut bzw. schlecht bei den Teilnehmern angekommen waren, all dies sollte nach dem Training bewertet werden. Dazu wird die systematische Evaluation verwendet.

Evaluation, allgemein betrachtet, ist die Überprüfung der Wirksamkeit und Bewertung eines Objekts. Unter Evaluation werden verschiedene Begriffe in der Literatur verwendet: Erfolgskontrolle, Qualitätskontrolle, Controlling, Effizienzforschung usw. Evaluation des interkulturellen Trainings ist nach KINAST (1998) die Überprüfung der Wirksamkeit des Trainings und die Beurteilung des Wertes des Trainings. Evaluation ist eine ziel- und zweckorientierte Handlung unter Verwendung wissenschaftlicher Methoden. Die Ziele der Evaluation des Trainings können je nach Interesse und Bedarf unterschiedlich sein. Es gibt hauptsächlich vier Kategorien von Zielen: Erkenntnisziel, Entscheidungsziel, Durchsetzungs- und Legitimationsziel sowie Steuerungs- und Optimierungsziel (KINAST, 1998, S. 23).

Evaluation ist ein sehr umfangreiches Thema. Diese Arbeit hat nicht den Anspruch, über zahlreiche Begriffe und Modelle der Evaluation zu diskutieren. Hier wird nur dargestellt, was evaluiert wird, wie man evaluiert und wann evaluiert wird. Die hier behandelten Ansätze sind notwendig für den empirischen Teil dieser Arbeit.

Evaluationsinhalte:

Wenn durch Evaluation die Wirksamkeit des Trainings überprüft werden soll, sollte in erster Linie die Effektivität des Trainings kontrolliert werden. Es gibt zwar keine übereinstimmende Definition über interkulturelle Effektivität (HAWES & KEALY, 1979), aber es werden allgemein drei Dimensionen betrachtet: (1) knowledge; (2) attitudes; (3) skills (HESLIN & BLAKE, 1973; HAMMER, GUDYKUNST & WISEMAN, 1978; HAWES & KEALY, 1979; BLAKE & HESLIN, 1983; BLAKE, HESLIN & CURTIS, 1996). Diese drei Dimensionen sind identisch mit den drei Ebenen der Lernziele. D.h., die Evaluation eines Trainings sollte diese drei Aspekte bewerten, um die Effektivität des Trainings zu

prüfen. KIRKPATRICK (1979) geht sogar von vier Ebenen aus: (1) reaction; (2) learning; (3) behavior; (4) results. Auf der Ebene „reaction“ werden die subjektive Meinung und der Eindruck der Teilnehmer über das Training erfasst. Auf der Ebene „learning“ wird gefragt, ob die Teilnehmer im Training tatsächlich Kenntnisse über die fremde Kultur erworben haben. Auf der Ebene „behavior“ wird geprüft, ob die im Training gelernten Kenntnisse in Handlungen transferiert werden. Auf der Ebene „results“ wird festgestellt, wie die Einstellungen, psychologischen Anpassungen und die effektive Aufgabenerfüllung der Teilnehmer nach dem Training aussehen. Außer der ersten Ebene „reaction“, können die Komponenten der letzten drei Ebenen von KIRKPATRICK in den drei Dimensionen der interkulturellen Effektivität wiedergefunden werden.

Aber welche Trainingsinhalte bzw. -methoden haben zum Erfolg des Trainings am meisten beigetragen? Anders ausgedrückt, von welchen Trainingsinhalten und -methoden haben die Teilnehmer am meisten und am effektivsten gelernt? Mit dem Evaluationsmodell von BLAKE & HESLIN (1983) können die im interkulturellen Training verwendeten Methoden scharf getrennt beschrieben und bewertet werden, um jeweils den kausalen Zusammenhang zwischen Wirkung und Trainingsmethode zu erkennen. Die Untersuchungen zeigen, dass verschiedene Methoden unterschiedliche Wirkungen haben (vgl. KINAST, 1998).

Durch derartige Evaluationen können Schwachstellen eines Trainings identifiziert und analysiert werden und auch Verbesserungsvorschläge für das nächste Training formuliert werden (WOTTAWA & THIERAU, 1990). Evaluation dient besonders gut als Steuerungs- und Optimierungsfunktion. So werden z.B. nicht mehr aktuelle und realitätsentsprechende Fallbeispiele in dem Training festgestellt und für das spätere Training aktualisiert. Außerdem kann eine ausführliche Evaluation in der Forschung neue Kenntnisse bringen: z.B. welche Methode bei welcher Teilnehmergruppe gut ankommt, welche Methoden modifiziert werden sollten, wie neue Trainingsmethoden konzipiert und entwickelt werden können.

Evaluationsmethoden:

Diskussionen über Evaluationsmethoden von interkulturellen Trainings finden sich u.a. bei RENWICK (1979), WOTTAWA & THIERAU (1990), ALASUUTARI (1995), KINAST (1998). Allgemein werden Fragebögen, Interviews, Selbstberichte, Berichte von Counterparts, Vorgesetzten und Kollegen, teilnehmende Beobachtung, Fallanalysen, projektive Tests, Attributionstests, Tagebuchmethode, Interaktionsaufgaben in der Evaluation des interkulturellen Trainings verwendet. Die Wahl der Methode sollte sich nach den oben dargestellten Ebenen von KIRKPATRICK richten (s. KINAST, 1998). Die Wirkungen auf der Ebene „reaction“ sind relativ einfach zu messen. Die subjektiven Meinungen der Teil-

nehmer über das Training können durch kurzes Feedback, Fragebögen, Interviews, nicht notwendigerweise standardisiert, herausgefunden werden. Die Wirkungen auf der Ebene „learning“ können durch Fallanalysen und projektive Tests oder Attributionstests ebenfalls relativ leicht festgestellt werden. Schwierig ist, die Wirkungen auf der Ebene „behavior“ zu messen. Standardisierte Interviews, Selbstberichte, Berichte von Counterparts in der anderen Kultur oder von Vorgesetzten und Kollegen, Tagebuchmethode und teilnehmende Beobachtung in einem Assessment Center werden in solchen Fällen verwendet. Solche Methoden sind meistens zeit- und kostenaufwendig. Die Wirkungen auf der Ebene „results“ können wiederum mit standardisierten Fragebögen oder standardisierten Interviews überprüft werden.

Der Lernerfolg in den Ebenen „learning“, „behavior“ und „results“ oder in den kognitiven, affektiven und behaviorialen Dimensionen kann nur dann überprüft werden, wenn der Vorher- und Nachher-Zustand der interkulturellen Kenntnisse und Kompetenzen der Teilnehmer verglichen wird. Außerdem kann ein Vergleich des Ist-Soll-Zustands der Teilnehmer durchgeführt werden. So kann festgestellt werden, ob die angestrebten Ziele des Trainings tatsächlich erreicht wurden.

Evaluationszeitpunkt:

WOTTAWA & THIERAU (1990) schlagen drei Zeitpunkte für die Durchführung der Evaluation vor: vor, während und nach dem Training. Allerdings werden für jeden Zeitpunkt verschiedene Evaluationsmodelle eingesetzt. Vor dem Training wird z.B. die Angemessenheit eines Evaluationsobjekts im Hinblick auf die Erreichung der gestellten Ziele beurteilt. In diesem Fall wird die strategische Evaluation eingesetzt. Eine Prozessevaluation wird während des Trainings durchgeführt, um das Training an die Erfordernisse der Beteiligten anzupassen und ggf. anhand der Bedürfnisse der Teilnehmer zu korrigieren. Nach dem Training wird das Outputevaluationsmodell verwendet, um die Ergebnisse des Trainings zu überprüfen. Diese differenzierten Evaluationsmodelle für verschiedene Zeitpunkte dienen nicht nur als Ergebniskontrolle, sondern auch als Orientierung und Steuerung des Trainings sowie der Evaluation an sich. Allerdings ist diese Evaluationsmaßnahme in der Praxis wegen des großen Aufwands schwer realisierbar.

Häufig wird die Evaluation des Trainings nur nach dem Training durchgeführt. Auch hier stellt sich ein Problem. Wann sollte der Erhebungszeitpunkt nach dem Training festgelegt werden? Da der Anpassungsverlauf im interkulturellen Handeln (BERRY, 1985) nicht bei jeder Person gleich ist, erscheinen mehrere Erhebungen der Wirkung des Trainings auf das interkulturelle Verhalten zu verschiedenen Zeitpunkten sinnvoll (THOMAS & HAGEMANN, 1992). THOMAS & HAGEMANN gehen davon aus, dass im Training erworbene Kenntnisse erst dann handlungswirksam werden, wenn eine ähnliche Situation

„live“ erlebt wird. Zwar können durch die Evaluation, die direkt nach dem Training stattfindet, die Meinung der Teilnehmer über das Training, die Trainingsmethode etc. erfragt werden. Die tatsächliche Wirkung auf die kognitiven, affektiven, vor allem aber auf die behavioralen Ebenen der Teilnehmer kann nur nach einem bestimmten Zeitraum festgestellt werden.

1.2.8 Zusammenfassung

Im Kap. 1.2 wurden Inhalte und Methoden des interkulturellen Trainings, die Ziele des Trainings, die Kompetenz und die Rolle des Trainers und die Evaluation des Trainings dargestellt.

Nicht ausreichend behandelt werden in der dargestellten Literatur, nach der Meinung der Autorin, die folgenden Punkte:

(1) Es gibt keine Theorien darüber, wie die Trainingsmethoden, basierend auf den westlichen Lehr- und Lerntheorien, in nicht-westlichen Kulturen eingesetzt werden sollten, welche Besonderheiten es für Menschen aus den verschiedenen Kulturen im Lehren und Lernen gibt oder wie sie bei der Anwendung des westlichen Trainingskonzeptes berücksichtigt werden sollten. Es ist nicht klar, wie das interkulturelle Lernen bei den Menschen aus den nicht-westlichen Ländern durch den Einsatz der westlichen Trainingsmethoden ermöglicht wird. Schwierigkeiten könnten bei der Anwendung einiger westlicher Trainingsmethoden, vor allem den erfahrungsorientierten Methoden wie Simulation und Rollenspiel, z.B. mit den Chinesen, auftauchen, weil sie für Chinesen als Lehr- und Trainingsmethode bisher eher unbekannt sind.

(2) Es wird kaum thematisiert, ob unterschiedliche Kompetenzkriterien der Trainer in unterschiedlichem kulturellem Lernumfeld erforderlich sind, ob z.B. ein Trainer für das Training der chinesischen Teilnehmer andere Kompetenzen braucht als für ein Training der Deutschen. Auch die Rolle des Trainers im interkulturellen Training wird zwar geschildert, aber nicht die des Teilnehmers. Das bedeutet möglicherweise ein Defizit für die chinesischen Anwender des interkulturellen Trainings. Das Lernen in China ist eine personenbezogene Tätigkeit, indem Lernende eine „pietätvolle Gesinnung“ gegenüber ihren Lehrenden zum Ausdruck bringen, was auf die Morallehre des Konfuzius zurückzuführen ist. Der Lernende hat nicht nur großen Respekt gegenüber den Lehrenden, sondern auch hohe Achtung vor dem Wissen. Diese Einstellung führt dazu, dass die Lernenden in China nach einem möglichst perfekten Beherrschen der Lerninhalte streben. Die Konsequenz ist, dass sie ein Vorbild zum Nachahmen brauchen. Dieses bestimmt wiederum die Rolle des Trainers (s. Kap. 2.2.1.7).

(3) Ein häufig vernachlässigter Aspekt bei der Evaluation des interkulturellen Trainings ist es, dass auch die Evaluationsmethoden nicht kulturell an die Gefragten angepasst werden. Die Untersuchung eines interkulturellen Trainings durch die Autorin im Jahre 1997 zeigte, dass die Bewertungen der deutschen und chinesischen Teilnehmer in Bezug auf das gleiche Training sehr unterschiedlich aussahen. Die Chinesen bewerteten das Training durchschnittlich positiver als die Deutschen (XUE, 1997). Waren die Chinesen tatsächlich zufriedener mit dem Training? Tatsache war: Ein paar spätere „informelle“ Interviews (1999) mit einigen damaligen chinesischen Teilnehmern zeigten eher Unzufriedenheit mit dem Training. Warum hatten die Chinesen zuvor nicht die Wahrheit gesagt? Eine vergleichende Untersuchungsanalyse zwischen Chinesen und Deutschen zur Erhebung KIs von MORTEANI (1996, s. Kap. 2.3.6) zeigt, dass verschiedene Interviewtechniken und -stile bei den Chinesen und den Deutschen verwendet wurden, weil die Interviews von den jeweiligen Landesleuten durchgeführt wurden. Die Merkmale der deutschen und der chinesischen Interviews unterschieden sich nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ. D.h., die kulturelle Anpassung der Evaluationsmethoden und die kulturelle Abweichung der Evaluationsergebnisse sollten in der Evaluation des interkulturellen Trainings berücksichtigt werden.

Die in Kap. 1.1.5 und Kap. 1.2.8 dargestellten Probleme werden im Kap. 2 ausführlich begründet und aus chinesischen emischen Perspektiven analysiert.

2 Lehr- und Lerntheorien und deren Praxis in China

In diesem Kapitel wird zuerst die allgemeine Problematik der interkulturellen Kommunikation in China und die Schwierigkeiten bei der Durchführung eines interkulturellen Trainings für Chinesen vorgestellt. Dadurch sollte die Forschungsperspektive bei der Entwicklung eines kulturadäquaten Trainingskonzeptes für Chinesen deutlich werden. Im zweiten Schritt werden einige themenrelevante Aspekte des chinesischen traditionellen psychologischen und pädagogischen Denkens dargestellt. Diese werden im Vergleich zu den westlichen Lerntheorien und Trainingsmethoden analysiert, um die Unterschiede herauszuarbeiten.

2.1 Interkulturelle Kommunikation in China

Die Beschäftigung mit dem Thema der interkulturellen Kommunikation fing in China erst Ende der 80er Jahre des vorherigen Jahrhunderts an. In dem Buch von HU „Intercultural Communication and English Study“ (1988) und dem Buch von DUAN „Einführung in der interkulturellen Kommunikation“ (1988) tauchte zum ersten Mal der Begriff „interkulturelle Kommunikation“ auf. Danach wurden „Silent Language“ und „Beyond Culture“ (HALL, 1959, 1976), „Understanding Intercultural Communication“ (SAMOVAR u.a., 1981) ins Chinesische übersetzt. Die Veröffentlichungen und die Übersetzungen dienten als Lehrbücher für die Universitätsstudenten.

Theorien der interkulturellen Kommunikation wurden zum großen Teil von chinesischen Sprachwissenschaftlern eingeführt. Das Interesse der Sprachforschung lässt sich nach JIA (1997) folgendermaßen erklären: Die Sprachwissenschaftler sind die Kommunikatoren in vielen interkulturellen Interaktionen, da sie häufig die Übersetzung übernehmen. Sie bewegen sich in zwei Kulturen und sind mit den Unterschieden zwischen den Kulturen konfrontiert. Sie merken, dass eine gute Übersetzung nicht nur Sprachkompetenz, sondern auch interkulturelle Kompetenz benötigt. Selbst wenn jemand eine Fremdsprache akzentfrei spricht und die Grammatik perfekt beherrscht, heißt das noch nicht, dass er selbst reibungslos mit den Menschen aus dieser Sprachkultur kommunizieren kann, und natürlich lange noch nicht, dass er die „Kultur“ übersetzen und vermitteln kann. Ein Fremdsprachenstudent sollte daher auch mit dem kulturellen Hintergrund vertraut werden. Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz wird daher als eines der wichtigsten Ziele der Fremdsprachen-Ausbildung in einigen chinesischen Universitäten verstanden. Einige bieten sogar extra Kolloquien zu diesem Thema an (JIA, 1997).

Aber das Interesse bleibt eher in der akademischen Welt. Die Kolloquien über die interkulturelle Kommunikation werden ausschließlich für die Sprachstudierenden konzipiert und eingerichtet. Ob die Wirksamkeit dieser Kolloquien geprüft wird, ist unklar. Die Diskussion über die interkulturelle Kommunikation in China bleibt zudem eher auf der theo-

retischen Ebene. D.h., die interkulturellen Theorien sind in der Wirtschaft kaum von Nutzen. Es gibt zwar interkulturelle Trainings, allerdings meistens in den JVs, wobei die Initiatoren ausländische Partner sind (XUE, 1997). Eine Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Forschung und der praktischen Anwendung in der Wirtschaft ist noch nicht vorhanden.

Auch andere Aspekte der so genannten Forschung in interkultureller Kommunikation in China sind problematisch. Bisher werden nur die westlichen Theorien eingeführt und übernommen. Die Trainings werden meistens von den westlichen Trainingsinstitutionen veranstaltet und das Trainingskonzept wird ohne notwendige „kulturelle“ Anpassung in das chinesische Umfeld übertragen. Ein Adressbuch, das Trainingsinstitute in China (Training Services in China, 1999 Directory) auflistet, zeigt, dass die wenigen professionellen interkulturellen Trainingsanbieter in China sich in den meisten Fällen hinter einem Fremdsprachentraining verstecken. Bei der Suche nach Trainern für ein interkulturelles Training für einen deutsch-chinesischen JV in Beijing im Mai 1999 hat die Autorin einige Trainingsinstitutionen besucht. Die Anfragen ließen aber nicht den Eindruck entstehen, dass viele von den angebotenen interkulturellen Trainings schon jemals tatsächlich verkauft worden sind. Meistens sind die Trainings nur ein Teil des Sprachtrainings und lassen das Trainingsprogramm „bunter“ und „schöner“ aussehen. Häufig konnten trotz Nachfrage genaue Konzepte und Programme des interkulturellen Trainings nicht vorgelegt werden. Die zwei Programme, die die Autorin schließlich erhalten hat, zeigen kaum Unterschiede zu den Trainingskonzepten in westlichen Ländern. Ob die Qualität und die Wirksamkeit der Trainings dieser Institute evaluiert werden, lässt sich nicht überprüfen.

2.1.1 Schwierigkeiten und Misserfolge beim interkulturellen Training in China

Einige geprüfte interkulturelle Trainings für Chinesen zeigen aber, dass die Trainings anders verlaufen sind als die Trainings gleichen Konzepts, z.B. für die deutschen Teilnehmer. Die im Kap. 1 dargestellten interkulturellen Trainingsmethoden, die sich in Deutschland als erfolgreich erwiesen (KINAST, 1998) haben, stießen in der Durchführung in China auf Schwierigkeiten.

Schon von Anfang an zeigten sich bei einem Forschungsprojekt „Handlungswirksamkeit zentraler Kulturstandards in der Interaktion zwischen Deutschen und Chinesen“ an der Universität Regensburg (1991-1995) unterschiedliche Reaktionen der deutschen und der chinesischen Befragten (THOMAS & SCHENK, 1996). Die Befragung diente zur Erhebung von KIs zwischen Deutschen und Chinesen. Das Interviewkonzept wurde nicht einfach nur ins Chinesische übersetzt, sondern es wurde versucht, das Konzept für chinesische Interviewpartner kulturäquivalent anzupassen. Aber die mangelnde Vertrautheit der interview-

ten Chinesen mit den im Westen schon lange populären Befragungsmethoden führte in manchen Fällen zu Hemmungen und Unwilligkeit, die „Wahrheit“ beim Umgang mit Deutschen zu schildern. Kulturelle Unterschiede schlugen sich nicht nur in der unterschiedlichen Reaktion der befragten Personen auf diese Methodik nieder, sondern auch in den Ergebnissen der Untersuchungen (s. Kap. 2.3.6).

Die aus der Befragung chinesischer Manager in Deutschland gewonnenen Ergebnisse zeigten, dass Chinesen im Umgang mit Deutschen vieles missverstehen und missinterpretieren. Es entstehen kritische Interaktionssituationen (KIs). Diese wurden für chinesische Manager in CAs zur Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Deutschen genutzt. Das auf der Basis von CAs gestaltete interkulturelle Training fand in verschiedenen Städten in China statt. Die chinesischen Trainingsteilnehmer waren, wie schon erwähnt, mit dem Training nach dem westlichen Konzept erheblich weniger zufrieden als die deutschen Teilnehmer.

Aus der Sicht der Trainer und der Beobachter unterschied sich z.B. das chinesische Teilnehmerverhalten während des Trainings deutlich von dem deutscher Trainingsteilnehmer. Die chinesischen Teilnehmer zeigten weniger Aufmerksamkeit während des Trainings: Sie füllten ihre halb leeren Teetassen, plauderten oder führten Telefongespräche mit dem Mobiltelefon. Die Fluktuation der chinesischen Teilnehmer war hoch. Ohne Abmeldung und Angabe irgendwelcher Gründe verschwanden einige Teilnehmer einfach (THOMAS & SCHENK, 1996).

Nach den Trainings wurde eine Evaluation durchgeführt, um die Wirksamkeit des Trainings zu prüfen. WIMMER hat einige Teilnehmer zwei Jahre (1996) später über das Training interviewt. Hinter den chinesischen üblichen Höflichkeitsfloskeln (Kritikvermeidungsritual, s. Kap. 2.3.6) hörte die Autorin von einigen Teilnehmern doch „Verbesserungswünsche“ heraus. Es folgen einige Zitate aus den Interviews (Kassetten, Universität Regensburg, 1996, übersetzt v. d. A.):

- a) „Ich bin kein Sozialwissenschaftler, sondern nur jemand, der mit Geschäftsleuten zu tun hat. Das Training war insgesamt sehr interessant, vor allem für die Wissenschaftler, die sich gerne mit dem Thema „Kultur“ beschäftigen wollen. Für mich waren die Inhalte zu tief, ein bisschen zu theoretisch. Wenn es nicht so abstrakt gewesen wäre, hätte ich noch mehr gelernt.“
- b) „Manche Beispiele waren nicht realitätsentsprechend. Z.B. ein Beispiel aus den Videos, in dem ein chinesischer Chef seine deutsche Sekretärin zu Überstunden zu überzeugen versuchte. Dieses Beispiel war für mich nicht realistisch, weil es sehr selten vorkommt, sowohl in einem JV in China oder auch in Deutschland, dass ein Chinese der Chef und

eine Deutsche die Sekretärin ist. Ein solches, nicht der Realität entsprechendes Beispiel hat weniger Überzeugungskraft.“

- c) „Die Erfahrungen der Teilnehmer, viele von uns haben langjährige Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit deutschen bzw. mit westlichen Kollegen, sollten im Training herangezogen werden.“
- d) „Das Hauptziel des Trainings sollte darin liegen, dass man lernt, wie man mit Deutschen besser umgeht und wie man die Kommunikation zu Deutschen verbessern kann. Letztendlich geht es darum, wie die „Chemie“ zwischen Chinesen und Deutschen hergestellt wird und die Zusammenarbeit verbessert wird. Man sollte im Training mehr praktische Handlungsstrategien lernen.“
- e) „Nicht alle Probleme in der interkulturellen Zusammenarbeit sind auf die kulturellen Unterschiede zurückzuführen. Man muss die Probleme auch differenziert betrachten. Eine Verallgemeinerung auf alle Chinesen oder alle Deutschen ist gefährlich. Ein individueller Fall kann nicht immer die ganze Kultur erklären; Verallgemeinertes kann auch nicht alle einzelnen Fälle erfassen.“
- f) „Ich fand mich so kindisch in diesem Rollenspiel. Ich wusste nicht, was man daraus lernt.“⁴
- g) „Ich hatte während des Trainings ab und zu das Gefühl, dass die interkulturellen Konflikte zwischen Chinesen und Deutschen auf die chinesische Seite zurückzuführen sind. Wir Chinesen sind schuld daran.“
- h) „Es waren zu viele Diskussionen während des Trainings. Ich war häufig orientierungslos. Es sollte weniger diskutiert werden. Die Diskussion sollte zusammengefasst werden und eine anschauliche Darstellung über die kulturellen Unterschiede zwischen den Chinesen und Deutschen formuliert und vermittelt werden.“
- i) „Das Training war zu kurz. Die Chinesen brauchen längere Zeit, sich gegenseitig kennen zu lernen. Wenn man sich besser kennt, würde die Atmosphäre lockerer und das Training würde besser laufen.“
- j) „Das Ziel des Trainings war mir nicht ganz klar. Ich hatte keinen Leitfaden gesehen. Manchmal sollten wir diskutieren, manchmal sollten wir was spielen oder was lesen.“
- k) „Die Lehrer (Trainer hier gemeint) hatten zu wenig gesprochen. Es war häufig Chaos in den Diskussionen. Sie sollten das Training mehr steuern.“
- l) „Wir waren sehr beschäftigt, aber haben trotzdem an dem Training teilgenommen, mit der Hoffnung, dass wir die Zusammenarbeit mit den Deutschen verbessern können. Deshalb haben wir sehr darauf gewartet, dass die Experten uns viel beibringen. Wir waren natürlich sehr auf sie angewiesen.“

⁴ Ähnliche Situation hat die Autorin bei einem gemeinsamen interkulturellen Training für Chinesen und Deutsche erlebt. Ein Rollenspiel, in dem die chinesischen Teilnehmer die kritischen Interaktionen bei ihrem Umgang mit Deutschen darstellen sollten, kam nicht zustande (XUE, 1997, S. 81).

Von den oben ausgewählten Zitaten aus der Untersuchung können die Schwierigkeiten bei der Einführung des interkulturellen Trainings für die chinesischen Teilnehmer auf drei Ebenen betrachtet werden. (1) Trainingsinhalt: Mehr praxisorientierte und realitätsnahe Beispiele wurden an Stelle abstrakter Theorien über den kulturellen Hintergrund erwünscht. Die Überbetonung der kulturellen Unterschiede im Training fanden einige Teilnehmer zu einseitig. Stattdessen wurde gewünscht, dass viel Gewicht auf die Gemeinsamkeiten zwischen Chinesen und Deutschen gelegt werden sollte, um eine Basis für die Zusammenarbeit herauszufinden (s. Zitat a. b. c. d. e.). (2) Trainingsmethode: Die westlichen Trainingsmethoden wie Rollenspiel und Diskussion waren für die chinesischen Teilnehmer gewöhnungsbedürftig. Die Teilnehmer fühlten sich orientierungslos. Statt ausgiebiger Diskussion sollte nach jedem Abschnitt eine zusammenfassende Schlussfolgerung gegeben werden. Die Struktur des Trainings war ihnen nicht klar (s. Zitat f. j. h. i.). (3) Trainer: Die Teilnehmer wünschten, dass die Trainer das Training mehr steuern sollten. Sie sollten ihre Kompetenz als Experten in dieser Branche zeigen (s. Zitat j. k. l.).

Die oben zusammengefassten Schwierigkeiten in dem interkulturellen Training in China zeigen eher die Schwierigkeiten der chinesischen Teilnehmer mit dem Training an sich. Diese werden in Kap. 2.2. und Kap. 2.3 unter die Lupe genommen und analysiert. Allerdings ist hier noch nicht klar, ob es auch „äußerliche“ Gegebenheiten gibt, z.B. wie die Lernbereitschaft, die Lernumgebung, die den Erfolg solcher Trainings verhindern könnten. In folgendem Kapitel werden die „äußerlichen Hindernisse“ für die chinesischen Lernenden besichtigt.

2.1.2 Kulturelle Sensibilität in China – historischer und politischer Hintergrund

Die Widerstände der chinesischen Lernenden gegenüber einem interkulturellen Training sind auch auf historische und kulturelle Gegebenheiten und politische Situationen in China zurückzuführen, wie oben angedeutet wurde. Eine kurze Darstellung über die chinesische kulturelle Vergangenheit und die chinesische politische Gegenwart soll zeigen, wie weit Chinesen für die kulturelle Problematik sensibilisiert und wie die Lernmotivation der Chinesen für interkulturelle Kompetenz aussieht.

Zuerst wird die kulturelle Sensibilisierung der Chinesen aus dem historischen Hintergrund betrachtet. Die ethnischen Chinesen bezeichnen sich als *hanren* – die *Han*-Menschen. In China gibt es heutzutage 56 Nationalitäten, aber 93% der Menschen sind *hanren*. Das Schriftzeichen *han* lässt sich noch in anderen Zusammenhängen kombinieren: *hanzu* heißt auf Chinesisch die *Han*-Nationalität; *hanzi* bedeutet die chinesischen Schriftzeichen; *hanqi* lässt sich als „der chinesische Geist“ übersetzen, „männlich und mutig“ heißt *nanzihan*.

Die *Han*-Kultur bedeutet für China nicht nur die ethnische und linguistische Einheit, sondern symbolisiert für die meisten Chinesen auch die kontinuierliche historische chinesische Tradition in Abgrenzung zu den anderen 7% Minoritäten in China und auch zu allen anderen ausländischen Kulturen. Im Laufe der langen chinesischen Geschichte hat die *Han*-Kultur (was man heute als die chinesische Kultur bezeichnet) nie ihre absolut dominante Position verloren. Die Nachbarn Chinas konnten selten eine gefährliche militärische Gegenkraft bilden. Selbst die Invasion des Dschingis Khan von der Zeit 1280-1294 endete nicht in einer Mongolisierung der Chinesen, sondern umgekehrt: Dschingis Khan hat die chinesische Kultur übernommen und machte Beijing zu seiner Hauptstadt.

Konflikte mit allen Subkulturen und Minoritätskulturen wurden und werden nicht durch gegenseitige Sensibilisierung der kulturellen Unterschiede gelöst. Die auftauchenden kulturellen Probleme wurden oft durch politische Strategien, wie Heiraten zwischen den Kindern der Kaisers, gegenseitige Geschenke oder oft jährliche einseitige Tribute und *Kaotou* (Beugung auf dem Boden) der kleinen Nachbarn und der Minoritätsgruppen, entschärft. Wenn all das nicht zum Frieden führte, wurden militärische Lösungen angewendet. Die Schwächeren und die Kleineren hatten sich immer der großen chinesischen *Han*-Kultur unterzuordnen.

Allerdings ist die chinesische Kultur doch nicht so „monoton“, wie sie im ersten Augenblick scheint. Die Tang Dynastie (618-906) ist die so genannte Goldene Zeit in China, wo die Freiheit der Kunst und der Literatur ihren Höhepunkt erreichte. Durch den zahlreichen Austausch mit fremden Kulturen, wie der koreanischen, japanischen, arabischen, erfolgte die Einführung des Buddhismus aus Indien nach China. Er wurde an das chinesische Umfeld adaptiert und verschmolz mit Daoismus und Konfuzianismus. Er wird, zusammen mit diesen, als einer der drei „Hauptlehren“ in China angesehen. Ohne Buddhismus würde heute die chinesische Kultur anders aussehen. Er brachte in dieser Zeit neue Impulse und viele Inspirationen für die chinesische Kultur. Die Einführung des Buddhismus gilt als die erste wichtige Begegnung der chinesischen Kultur mit den fremden Kulturen.

Die dominante Position der chinesischen *Han*-Kultur blieb weitgehend unberührt bis zum 19. Jahrhundert. Der Opiumkrieg zwischen Britannien und China (1840) zwang China jedoch, die Tür endlich zum Westen zu öffnen. Die Niederlage im Opiumkrieg führte zur Halbkolonisierung Chinas und verstärkte aber das nationale Bewusstsein. Man kam langsam zur Erkenntnis, dass das Zurückbleiben Chinas durch mangelnde Kenntnis über moderne Technik und Wissenschaft verursacht war. Am Anfang des letzten Jahrhunderts wurden Tausende junger Menschen in den Westen (Westeuropa und Nordamerika) und auch nach Japan geschickt, um sich in neuen Techniken und Naturwissenschaft zu bilden.

Vom 19. Jahrhundert bis in die 30er und 40er Jahre des 20. Jahrhunderts erlebte China seinen zweiten großen Fremdeinfluss, wobei nicht nur westliche Technik und Naturwissenschaft in China eingeführt wurden, sondern vor allem westliche Philosophien und Ideologien, und vor allem die marxistische Lehre. Es war auch eine Zeit, in der die Chinesen, insbesondere die Intellektuellen, über die eigene Kultur intensiv reflektierten, z.B. LIN YUTANG (1895-1976), HU SHI (1859-1962), LIANG QICHAO (1873-1929), LU XUN (1881-1936), die große Einflüsse auf das moderne chinesische philosophische Denken haben. Der Hunger, vom Westen zu lernen, war so groß wie nie zuvor. Allerdings wurde in dieser Zeit aus Angst vor westlicher Überfremdung die Adaptionstätigkeit des „Know-how“ aus dem Westen unter die Maxime „Chinas Lehren als innere Substanz, die Lehren des Westens für praktische Zwecke“ (*zhong xue wei ti, xi xue wei yong*) gestellt. D.h., übernommen sollte nur das Äußerliche, die Naturwissenschaft und die Technik aus dem Westen werden, während weite Bereiche der westlichen philosophischen Basis ausgegrenzt werden sollten.

Viele westliche Begriffe, nicht nur aus Technik und Naturwissenschaft, sondern auch aus den Geisteswissenschaften wurden in dieser Zeit nach China eingeführt. Erwähnenswert an dieser Stelle ist die Annäherung des chinesischen Begriffes „Kultur“ an die westliche Definition. Das westliche Wort „Kultur“ entstand aus dem lateinischen Wort „colore“, was mit Land- und Bodenpflege verbunden war. „Kultur“ heißt im Chinesisch „*wen hua*“. Im alten Chinesisch bedeutete das *wen* „Schriftzeichen, Aufsatz, Schreibstil“, später im erweiterten Sinne „Sozialsystem, Gesetz“. Das *hua* bedeutete „erziehen“ oder „kultivieren“ und wurde als Gegensatz zu „Waffen“ oder „körperlicher Einsatz“ benutzt. Der klassische chinesische Begriff *wen hua* war von Anfang an mit etwas Geistigem verbunden. Im 19. Jahrhundert hatten die Japaner das englische Wort „culture“ in *wen hua* übersetzt. Später übernahmen Chinesen diese Übersetzung. Das klassische Wort *wen hua* bindet daher im modernen Chinesisch die westliche Definition der Kultur. Durch die Einführung über die westliche Forschung der interkulturellen Kommunikation wird in China *wen hua* heute als Standardbegriff verwendet.

Die dritte wichtige Begegnung der chinesischen Kultur mit den fremden Kulturen, vor allem mit der westlichen Kultur, fand nach der „Kulturrevolution“ Ende der 70er Jahre des vorherigen Jahrhunderts statt. Nach ca. 30 Jahren, in denen die Tür Chinas dem Rest der Welt verschlossen war, ist China wieder „geöffnet“. Seither entwickelt sich die chinesische Wirtschaft mit großer Geschwindigkeit. Der Wirtschaft bietet die Regierung viele günstige Bedingungen für die ausländischen Investoren an. Im Vergleich dazu ist die „geistige“ Liberalisierung in China eher begrenzt. Die stetigen Warnungen der Regierung an die Bevölkerung gegen die „Verwestlichung“ ist ein Zeichen dafür. Das Motto aber lautet „Wer zurückbleibt, wird geschlagen“. Deshalb wird die Entwicklung der Wirtschaft beschleunigt,

während westlichen Ideologien, wie z.B. dem Individualismus, abgeraten wird. Die westliche Einstellung der Selbstverwirklichung ist von dem Wurzeln her, behauptet die Regierung, das Gegenteil der chinesischen traditionellen „familienorientierten“ und „gruppenorientierten“ Moral. Das Motto „Chinas Lehren als innere Substanz, die Lehren des Westens für praktische Zwecke“ wird auch von der jetzigen Regierung unterstrichen. Es wird immer betont, dass die chinesische Kultur eine der ältesten und reichsten der Welt ist und fünftausend Jahre überlebt hat. Die Chinesen werden von der Regierung immer aufgerufen, stolz auf ihre eigene Kultur zu sein. Ein „Minderwertigkeitsgefühl“ gegenüber dem „reichen Westen“ sollte man nicht haben.

Somit kann zusammengefasst werden: Die Sensibilisierung auf kulturelle Besonderheiten wird auf der Makroebene nicht als wichtig für die Wirtschaftsentwicklung in China erachtet. Sondern im Gegenteil: Die Kampagnen der Regierung gegen jeglichen westlichen Einfluss wirken als hemmend und demotivierend auf das interkulturelle Lernen in China. Es führt sicherlich zu einigen Dilemmata: Einerseits wird die wirtschaftliche Zusammenarbeit zwischen China und dem Westen stark von der chinesischen Regierung gefordert, andererseits wird wenig Wert auf die interkulturelle Kompetenz der Chinesen gelegt. Die wirtschaftliche Zusammenarbeit läuft aus der mangelnden interkulturellen Handlungskompetenz des Personals häufig nicht zufriedenstellend. Diese Problematik wird Chinesen immer bewusster. Es wurde prognostiziert, dass die kulturelle Sensibilisierung der chinesischen Managers nach dem Eintritt Chinas in WTO immer wichtiger wird (Hausia Wenzai, Okt. 2001).

2.1.3 Wünsche nach interkulturellem Lernen in der Wirtschaft

Gibt es irgendwelche Maßnahmen, Chinesen auf die internationale Zusammenarbeit vorzubereiten? Die von der Autorin im Mai 1999 in Beijing durchgeführte Telefonbefragung mit zwölf deutsch-chinesischen JVs (Stichprobe aus verschiedenen Branchen und Städten in Nordchina) versuchte die Fragen zu beantworten. Die erste Frage „Haben Sie jemals von einem interkulturellen Training gehört“ (Leitfaden der Fragen s. Anhang 1) haben nur zwei von den zwölf befragten JVs bestätigt. Einer davon war der deutsche Chef (der chinesische Personalabteilungsleiter war nicht erreichbar), der selbst vor der Entsendung nach China an einem interkulturellen Training teilgenommen hatte. Der andere, der die Frage bestätigt hatte, war der Koordinator zwischen den deutschen Expatriates und den chinesischen Mitarbeitern in einem großen Automobilunternehmen.

Aber die Frage „Bereiten Sie Ihre chinesischen Mitarbeiter zur Schulung oder zum Besuch in Deutschland vor?“ bejahten dann erstaunlicherweise viele der Befragten. Wenn weitergefragt wurde, was die Vorbereitung beinhaltete, wurde deutlich, dass sich die so genannte

Vorbereitung allerdings nur auf das „Kofferpacken“ beschränkt, auf das, was man bei einem Auslandsbesuch mitnehmen muss. Dies erfolgte meistens in Form von informellem Informationsaustausch zwischen den Ausländerfahrenen und den Reisenden. Konzepte zur der Gestaltung eines solchen Austausches lagen meistens nicht vor.

Bei der Befragung erhielt die Autorin die Information, dass derzeit regelmäßig ein Kurs „Training vor der Abreise ins Ausland“ vom Chinesischen Nationalen Sicherheitssamt veranstaltet wurde. Es hieß, dass alle chinesischen Unternehmen und JVs vor der Entsendung der Mitarbeiter sich beim Sicherheitssamt anmelden und die Reisenden zu einem solchen Kurs schicken sollten. Im Kurs ging es im Wesentlichen darum, wie die Auslandsreisenden sich im Ausland verhalten sollten, um nicht das eigene Gesicht als auch das nationale Gesicht zu verlieren. Ein Besuch des Sicherheitsamts durch die Autorin wurde nicht gestattet und Unterlagen oder Konzepte dazu durften auch nicht besichtigt werden, weil es sich um die „nationale Sicherheit“ handelte.

Es kann nur aus der Konstellation des Nationalen Sicherheitsamts als Veranstalter vermutet werden, dass es sich bei der Vorbereitung eher um eine Kontrollmaßnahme über die Auslandsreisenden handelte. Die Frage, wie sehr der Kurs zur kulturellen Vorbereitung auf die Reise ins Ausland diene, ließ sich nicht beantworten. Da der Vorbereitungskurs jedoch das „nationale Gesicht“ behandelte, wie am Telefon herausgehört wurde, ging die Autorin davon aus, dass der Kurs in einem gewissen Umfang das Verhalten der Chinesen im Ausland behandelte. Aber die Fragen, inwieweit der Kurs das eigene „Wohlbefinden“ und die „Anpassung an die Gastkultur“ berücksichtigt und inwieweit der Kurs dem westlichen interkulturellen Trainingskonzept überhaupt ähnelte, ließen sich nicht beantworten. Die Situation hat sich vermutlich bis heute kaum verändert.

Jedenfalls zeigte die Telefonbefragung, dass Vorbereitungsmaßnahmen für Chinesen vor dem Auslandsbesuch vorhanden sind. Nur, reichen solche Maßnahmen aus, um die interkulturelle Handlungskompetenz zu entwickeln? Die Realität zeigt ein anderes Bild: Oft hat es unnötige Missverständnisse, Ärger und Aufregungen wegen der mangelnden kulturellen Kenntnis über das Gastland und den Geschäftspartner bei den entsandten Chinesen gegeben. Hier ist eine Beschreibung von einem chinesischen Mitarbeiter aus einem deutsch-chinesischen JV (interviewt v. d. A. im Jahr 1998) über seinen Eindruck einer zweimonatigen Schulung in Deutschland:

„...ich bin irgendwie ein bisschen von meiner Schulung hier enttäuscht. Die Schulung an sich war eigentlich ganz gut organisiert, und ein sehr detailliertes Schulungsprogramm lag mir schon vor, als ich ankam. Aber die Betreuung fehlte mir. Ich wurde oft gefragt, was ich noch gerne lernen und wissen möchte.

Ich war natürlich vorsichtig, weil ich hier nur ein Gast war, und sagte, ich werde das machen, was empfohlen wird. Schließlich wusste ich nicht, was solche Fragen eigentlich bedeuten. Der Plan war schon erstellt. Sollte ich nicht nach dem Plan die Schulung machen? Ich habe gehört, dass die Deutschen immer Planung und Termine machen... Außerdem wurde ich selten am Wochenende von meinen deutschen Kollegen nach Hause zum Essen oder nach irgendwohin zum Ausflug eingeladen. Einmal hatte ich doch eine Einladung, aber es schien mir, dass dieser Kollege nicht besonders auf die Einladung vorbereitet war. Es gab zum Essen nur Kaffee, ja auch sogar chinesischen grünen Tee und auch reichlich Kuchen. Ich war ziemlich überrascht, dass danach nichts mehr kam. Es ist schon seltsam bei uns, dass man nur zum Kaffee nach Hause eingeladen wird. Aber ich verstehe das, weil die Deutschen nicht so großen Wert auf das Essen legen, wie wir Chinesen es tun. Wir sind ja gastfreundlicher... Z.B. als ein Kollege von unserer deutschen Muttergesellschaft einmal nach China zu uns kam, habe ich ihn fast jedes Wochenende zum Ausflug eingeladen, weil man sich als ein Fremder, besonders als ein Ausländer, einsam fühlt. Aber dieser Kollege, den ich so gut in China behandelt hatte, hat mich in Deutschland nicht einmal zum Ausflug eingeladen. Er hat mich sicherlich ein paar Mal gefragt, was ich am nächsten Wochenende vorhabe, dass er mich irgendwohin begleiten würde, wenn ich dazu Lust hätte. Ich glaube, dass seine Einladung nicht sehr ehrlich gemeint war. Nach meiner ersten höflichen Ablehnung hat er es tatsächlich nicht ein zweites Mal angeboten...“

Ähnliche Geschichten werden häufig von chinesischen Deutschlandbesuchern erzählt. Solche Missverständnisse in der Interaktion zwischen Chinesen und Deutschen sind Zeichen für mangelnde Kenntnisse über die Kultur im Gastland und Defizite in der kulturellen Vorbereitung der Chinesen auf Deutschland. Eine gute Betreuung des Besuches ist für Chinesen inklusive Abholen vom Flughafen, drei Mahlzeiten, Unterkunft, Sightseeing, Einkaufen usw. Viele wissen nicht, dass eine solche „Rund-um-die-Uhr“-Betreuung für die Menschen aus dem Westen häufig eine „Belästigung“ ist oder sogar als Kontrolle angesehen wird.

Die oben genannte Telefonbefragung der deutsch-chinesischen JVs zeigte zwar die Unkenntnisse der chinesischen Personalabteilungen über das interkulturelle Training. Aber wenn ihnen erklärt wird, wozu das Training gut ist, waren die meisten Befragten der Meinung, dass eine solche kulturelle Vorbereitung für die chinesischen Mitarbeiter hilfreich ist, nicht nur für den Auslandsreisenden, sondern auch für jene, die intensiv mit ausländischen Kollegen oder Kunden zu tun haben. Die Frage „Wollen Sie ein solches interkulturelles Training, wenn die Kosten- und die Zeitfrage geregelt ist, für die chinesischen Mitarbeiter

in Ihrer Firma organisieren?“ haben die meisten Befragten mit „Ja“ beantwortet. Einige haben sogar die konkreten Inhalte nachgefragt.

Eine Befragung der chinesischen Mitarbeiter, die die Autorin im Mai 1999 bei einem deutsch-chinesischen JV durchgeführt hatte, zeigte auch die Bereitschaft zu solchen Trainings. Die Mehrheit der chinesischen befragten Mitarbeiter in dem JV hatte keine bis sehr geringe Kenntnisse über „deutsche Denk- und Verhaltensweisen“. Die meisten der Befragten würden gerne an einem interkulturellen Training⁵ teilnehmen (genaue Darstellung dieser Bedarfsanalyse s. Kap. 3.2.2.1).

Wie im Kap. 2.1.1 dargestellt, nutzen einige westliche Trainingsinstitute die Chance und bieten Chinesen ein interkulturelles Training nach westlichen Trainingskonzepten an. In dem kommenden Kapitel wird aus der chinesischen Sicht analysiert, wie sich die chinesischen Lehr- und Lerntheorien von den in interkulturellen Trainings angewandten westlichen Theorien unterscheiden und welche Problematik sich bei der Anwendung des westlichen Trainingskonzeptes für Chinesen ergibt.

2.2 Das Lehren und Lernen in chinesischer Tradition – eine emische Perspektive

Eine der zentralen Fragestellungen in dieser Arbeit, nämlich ob das interkulturelle Training „theoretisch“ in das chinesische Lernumfeld übertragbar ist, führt zu der Notwendigkeit der Analyse der westlichen Lehr- und Lernkonzepte aus der chinesischen Sicht.

Die Notwendigkeit dieser „emischen“ Analyse liegt auch darin, dass die Schwierigkeiten der chinesischen Lernenden mit dem westlichen Trainingskonzept besser aus einer „chinesischen Sicht“ verstanden werden können. Oft wird eine Tatsache übersehen, dass Wissenschaft, auch „wie alle gesellschaftliche Wirklichkeit, eine soziale und kulturvariable Konstruktion“ ist (WIERLACHER, 1995, S. 254). Die Wissenschaft beschreibt nicht nur die Phänomene eines bestimmten kulturellen sozialen Umfelds, sondern auch die Perspektive dieser Beschreibung ist kulturell gefärbt. Z.B. ist die Psychologie als eine Wissenschaft in der Tat nicht nur eine westliche Wissenschaft in dem Sinne, dass die meisten Theorien von den westlichen Psychologen entwickelt worden sind, sondern auch insofern, als die psychologischen Theorien sehr stark an westlichen Werten orientiert sind. Viele Theorien, die das menschliche Verhalten und die interpersonellen Beziehungen beschreiben, beinhalten die westlichen „individualistischen“ Sichtweisen (HO, 1988; SINHA & SINHA, 1997;

⁵ Viele Mitarbeiter hatten jedoch vom interkulturellen Training gehört, weil zwei Jahre vor der Untersuchung schon in diesem JV eines stattgefunden hat.

MATTHES, 1999). Wie im Kap. 1.1.5 dargestellt, gibt es unterschiedliche Auffassungen über „Kompetenz“ zwischen den westlichen und asiatischen Kulturen. HO (1988) weist darauf hin: „Western psychology is concerned with the personality growth of the individual, Asian psychology is concerned with men's harmony with his fellowman, society, nature and the cosmos“ (S. 68).

Die Unterschiede der „nicht-individualistischen“ Kulturen werden oft als „nur in ihrer Abweichung vom Eigenen gesehen und erfasst“ (LIANG, 1998, S. 13). Aber die Erklärung und Beschreibung der Andersheit der fremden Kultur mit dem aus westlicher Perspektive ausgehenden Muster ist oft nicht zufrieden stellend. THOMAS sagt in einem anderen Zusammenhang: „Zentrale Kulturstandards einer Kultur können in einer anderen Kultur völlig fehlen oder nur von peripherer Bedeutung sein“ (1996a, S. 113, auch im Kap. 2.1.2). Das kann auch so interpretiert werden, dass ein zentraler Standard einer Kultur sich schwer mit den Schemata aus einer anderen Kultur, die diesen Kulturstandard nicht hat, erklären lässt. „...In order to understand the communication behaviours of any culture, it is important to examine them in light of communication theories that have developed within the culture itself“ (NISHIDA, 1996, S. 102-103). Daraus kann man ableiten, dass die Lehr- und Lernprozesse der Chinesen besser mit den dort entwickelten und angewendeten Lehr- und Lerntheorien analysiert werden.

In den folgenden Kapiteln wird versucht, die theoretischen Ansätze und Lehr- und Lernprozesse in chinesischer Tradition darzustellen und sie dann mit den westlichen Ansätzen zu vergleichen.

2.2.1 Quellen des psychologischen und pädagogischen Denkens in China

Die Besonderheiten und deren Wert einer Kultur spiegelt sich, wie in Kap. 1.1.4.2 und Kap. 1.1.5 erwähnt, auch in der Erziehung wider. D.h., die Menschen aus einer Kultur werden in der für diese Kultur geeigneten Art und Weise (Methode) zu den Menschen erzogen und gebildet, die diese kulturelle Gesellschaft braucht (Inhalt). Das psychologische und pädagogische Denken, das diese Erziehung unterstützt und trägt, ist deshalb nach SPRANTER (in: YANG, 1998, S. 10) ein kulturelles Phänomen. Die theoretischen Ansätze können als eine wissenschaftliche „Röntgenaufnahme“ dienen, die den einzigartigen kulturellen Prozess – den Lehr- und Lernprozess – in einer Kultur durchleuchten können.

Aber bevor die chinesischen Lehr- und Lernansätze dargestellt werden, sollten zuerst die Ursprünge dieser Ansätze, vor allem der Psychologie, erklärt werden. Nicht anders als anfangs im Westen war Psychologie in China kein etabliertes Fach, sondern ihre Ansätze waren im philosophischen Denken und in der Religionslehre weit verstreut. Nun gab es im

Westen gegen Ende des 19. Jahrhunderts durch den experimentellen Forschungsansatz einen Durchbruch (WUNDT, 1897). Die Psychologie trennte sich von der Philosophie und etablierte sich als ein selbständiges Fach. Wenn man heute von der modernen Psychologie spricht, meint man damit, dass die Psychologie eine im Westen entwickelte Wissenschaft ist. Sie ist an der „Naturwissenschaft“ orientiert, was heißt, dass die Psychologie vielfach die naturwissenschaftlichen Methoden, z.B. Experimente und Statistik, anwendet.

Am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde die moderne Psychologie aus dem Westen von den damaligen reformfreudigen chinesischen Wissenschaftlern in China eingeführt, zuerst in den neu aufgebauten Universitäten. Im Jahre 1903 wurde die Psychologie als Universitätsfach, insbesondere für die Erziehungswissenschaften, erklärt. Im Jahr 1921 wurde die Chinesische Psychologie Assoziation etabliert, die sich hauptsächlich mit den aus dem Westen importierten Theorien beschäftigte. Aber es tauchte Unzufriedenheit in der Anwendung der westlichen Theorien im chinesischen Lernumfeld auf. NANDY (1974) bezeichnet das „importierte“ westliche Produkt als „a kind of readymade intellectual package complete with constructs, concepts, methodology, and instruments for data collection that were far removed from the intellectual traditions and sociocultural realities“ (in: KAO & SINHA, 1997, S. 10).

Als Ergänzung zu den westlichen Theorien fingen einige chinesische Wissenschaftler gegen 1920 allmählich an, die aus der eigenen Kultur stammenden psychologischen Grundlagen zu suchen. Psychologische Ansätze, die sich in vielen klassischen Büchern verstreuten und meistens als Verhaltensorientierung dienten, wurden zusammengestellt und kategorisiert. Die meisten Ansätze beinhalten Wahrnehmung, Denken, Sprache, Emotion, Lernen, Gedächtnis, Wissen usw., also Bereiche, die als etablierte Forschungsbereiche der Psychologie gelten.⁶ Veröffentlichungen über die neue Bewertung der eigenen chinesischen, psychologischen Ansätze folgten. Eine der wichtigsten ist die Veröffentlichung der Vorlesung vom Reformer LIANG QICHAO (s. Kap. 2.1.2): „Untersuchung der buddhistischen Psychologie“ (1923, in Yang, 1994).

Insbesondere in den letzten Jahrzehnten, mit dem intensivierten Wissenschaftsaustausch zwischen China und dem Westen, stieg das Interesse an der kulturvergleichenden Forschung nicht nur bei den chinesischen einheimischen Wissenschaftlern. Dabei wurde auch das einfache Übernehmen der im Westen entstandenen Schemata in eine andere Kultur von den westlichen Wissenschaftlern als problematisch beurteilt. Zunehmend mehr werden Ansätze aus den anderen Kulturen herangezogen und diese mit denen aus dem Westen ver-

⁶ Lernen, Denken etc. sind nicht nur Gebiete der Psychologie. Diese komplexen Prozesse können nur in Kooperation mit Informatikern, Physikern, Neurologen, Biologen und anderen Spezialisten erforscht werden.

glichen. Ein besonderer Beitrag zu den chinesischen psychologischen Ansätzen ist das von BOND herausgegebene Buch „The handbook of Chinese psychology“ (1996).

Das chinesische psychologische und pädagogische Denken in den kommenden Kapiteln entstammt teilweise aus dem Buch von BOND und teilweise aus den verschiedenen Büchern von chinesischen Pädagogen und Psychologen, die wiederum im Konfuzianismus, Mohismus, Daoismus, Buddhismus, Legalismus,⁷ aber auch in der militärischen Strategie, z.B. „36 Strategien“, und in der chinesischen Medizin zu finden sind. Hier wird ein kurzer Überblick über die oben genannten philosophischen und religiösen Lehren gegeben.

Konfuzianismus mit dem Hauptvertreter KONFUZIUS (551-479 v. Chr.) unterscheidet die menschliche geborene Natur und den durch Sozialisation erworbenen Charakter. „Die Menschen sind von Geburt an einander ähnlich. Aber die Gewohnheiten, die sie im Leben gelernt haben, trennen sie voneinander“ (KONFUZIUS Gespräche, Kap. XVII, 2, übersetzt v. d. A.). In seinen fünf ethischen und hierarchischen Beziehungen (*wulun*)⁸ betont er die Vorbildfunktion des „Führenden“ für den „Geführten“: Ein Herrscher verhalte sich wie ein Herrscher und er sollte das Vorbild seines Volkes sein. Dagegen gehorcht das Volk dem Herrscher und folgt seinem Vorbild. Diese Beziehung spiegelt sich auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung wider. MENG ZI (372-289 v. Chr.) und XUN ZI (298-238 v. Chr.) gelten als die bedeutendsten Schüler des KONFUZIUS.

Der Mohismus, mit dem Hauptvertreter MO ZI (ca. 478-381 v. Chr.), existierte fast gleichzeitig mit dem Konfuzianismus in der Zeit der „Streitenden Reiche“ (475-221 v. Chr.). Nach seiner Auffassung werden die menschlichen Gefühle durch Augen, Ohren, Nase, Zunge und Körper realisiert. Das menschliche Leben besteht aus dem Körper, den kognitiven Sinnen und dem Geist. Es wurde das erste Mal in der chinesischen Geschichte auf den Zusammenhang zwischen der Aktivität der Sinnesorgane und der Wahrnehmung hingewiesen (YANG, 1994, S. 34).

Der Daoismus stand in der Psychologie der Kognition und des Lernens im Gegensatz zum Konfuzianismus. Man lernt nicht in der sozialen Umgebung, sondern man erwirbt das Sehen und Verstehen der Welt in einem Zustand frei von menschlichem Ehrgeiz. Nur wenn der Geist „rein“ ist, findet man den Sinn des Universums und des Menschen selbst. Alles, was extrem ist, wie große Freude, Trauer usw., behindert den menschlichen Verstand. Sein Hauptvertreter ist LOA ZI (ca. 3. Jahrhundert v. Chr.) und sein wichtiger Nachfolger ist ZHUANG ZI (ca. 369-286 v. Chr.).

⁷ Es heißt in Chinesisch „fajia“ und wird auch als „Legismus“ ins Deutsche übersetzt.

⁸ *Wulun* – die fünf der menschlichen Beziehungen sind: Herrscher und Untergebener, Vater und Sohn, Ehemann und Ehefrau, älterer Bruder und jüngerer Bruder, älterer Freund und jüngerer Freund.

Der Buddhismus, eingeführt in der Tang Dynastie (618-906), sieht menschliche Triebe als die Ursache der Unzufriedenheit und der Schmerzen. Um diese zu verhindern, sollte man Triebverzicht leisten und sich von allen Wünschen befreien. Die Emotionen sind nur flüchtige Empfindungen der Menschen. Ein großer Unterschied besteht zu der westlichen Freudschen Psychologie, bei der psychische Störungen immer auf Kindheitstraumata zurückgeführt werden. Die Patienten können nur geheilt werden, wenn sie ihrer Kindheitstraumata bewusst und die unbefriedigten Wünsche erfüllt werden. Der Buddhismus glaubt dagegen, dass „Glück“ nur in Ruhe und im wunschlosen Zustand erreicht werden kann.

Die zahlreichen chinesischen Gedanken über menschliche Gefühle und Verhalten können hier nicht alle erläutert werden. In den folgenden Kapiteln wird nur das, was für das interkulturelle Lernen und Training besonders relevant sein kann, diskutiert und mit den äquivalenten westlichen Theorien verglichen.

2.2.1.1 Einheit des Wissens und des Tuns

Das Wort „Wissen“ im Chinesisch ist das „*zhi*“. Im Altchinesisch *zhi* heißt: „Erfahrung“ bzw. „erfahren“, „Kenntniss“ bzw. „kennen“, „Denken“ bzw. „denken“ und „Wissen“ bzw. „wissen“. D.h., das Wort *zhi* beinhaltet ursprünglich einerseits die Bedeutung der Wahrnehmung und andererseits die Aktivität des Denkens und des Wissens. Die genaue Definition von dem Wort *zhi* erscheint in „*Mojing*“ (Die Klassik des Mohismus von MO ZI). *Zhi* ist gleich „Berührung“. Es ist die Reaktion eines Menschen bei der Berührung seiner Umwelt. Diese Berührung mit der Umwelt findet durch Sinnesorgane statt. Es ist eine Widerspiegelung der Umwelt durch z.B. Auge, Nase, Ohr auf den Menschen.

Aber diese Widerspiegelung kann, nach der Sicht von LAO ZI, nur erreicht werden, wenn man die Welt ganzheitlich sieht. Er teilt daher das *zhi* in drei Phasen: (1) *guang* – Beobachtung in einem direkten Weg, d.h., mit eigenen Augen sehen und eigenen Ohren hören. (2) *ming* – den Zusammenhang, das Gesetz und die Natur der Sache herausfinden. (3) *xu-anlan* – nicht durch eigenes Urteil eine Sache verstehen, sondern die Meinungen und Erfahrungen der anderen absorbieren und die Sache von allen Perspektiven betrachten. Die Teilung des *zhi* in drei Phasen zeigt die Betonung, dass Wahrnehmung nicht in einem Schritt stattfindet, sondern dass sie sich vom Oberflächlichen zum Tiefgehenden und von Einseitigkeit zu Ganzheitlichkeit entwickelt.

Allerdings existiert das Wissen für viele chinesische Lehren nie alleine. Das Wissen ist immer mit einem anderen Element – dem Tun – eng verbunden. Es gibt zahlreiche Theorien über die Beziehung zwischen Wissen und Tun – die so genannten „Wissens-Tun-

Theorien". Darüber gab es seit der Qin Dynastie (221-207 v. Chr.) heftige Diskussionen. Beide, KONFUZIUS und MO ZI, betonen die Wichtigkeit des Praktizierens des Wissens. Die zusammengefasste Auffassung über das Wissen von KONFUZIUS lautet: „Das Tun ist das Wissen“. Man versteht nichts davon, wenn man sein Wissen nicht durch das Tun demonstrieren kann. Nur wenn man das erworbene Wissen in der Praxis anwendet, ist klar, ob man das „Wissen“ wirklich verstanden und verinnerlicht hat. Also ist das „Wissen“ im konfuzianischen Weltbild eher die Kenntnis des richtigen Verhaltens, Verinnerlichung dieser Kenntnis und Anwendung im Leben. „Etwas lernen und sich immer wieder darin üben – schafft das nicht auch Befriedigung?“ (KONFUZIUS Gespräche, Kap. I, 1, übersetzt v. d. A.).

XUN ZI hat die Auffassung von KONFUZIUS und MO ZI weiter entwickelt und das „Wissen“ in verschiedene Stufen klassifiziert. Das Wissen findet für ihn auf kognitiver Ebene und auch auf Verhaltensebene statt. Der kognitive Prozess ist die Basis für den Wissenserwerb, aber um das Erworbene zu verstehen, muss man es praktizieren und in die Tat umsetzen. Die Einheit des Wissens und des Tuns wird hervorgehoben und das Tun auf die höchste Stufe gestellt. „Ich hörte und vergaß. Ich sah und erinnerte mich. Ich tat und verstand“ (XUN ZI, in: YANG, 1994, S. 144, übersetzt v. d. A.). Nur durch das Tun versteht man das auf der kognitiven Ebene erworbene „Wissen“ besser.

Die Diskussion über das Wissen und das Tun wird in Song Dynastie (960-1279) weitergeführt. ZHU XI (1130-1200), der bedeutendste Philosoph des Neokonfuzianismus, in der das philosophische Denken von der Neubelebung und Neuformung des Konfuzianismus beherrscht wird, übernimmt einerseits die Auffassung von der Einheit des Wissens und des Tuns und betont andererseits die Notwendigkeit der Ergänzung des Wissens und des Tuns. „Wissen, ohne zu tun, ist wie ein Mensch mit Augen, aber ohne Füße – er kann zwar sehen, aber nicht gehen; Tun, ohne zu wissen, ist wie ein Mensch, der Füße, aber keine Augen hat – er kann gehen, aber kann sich nicht orientieren. Das Wissen erfolgt in zeitlicher Dimension vor dem Tun; das Tun hat aber in der Bedeutung mehr Gewicht.“ „Je mehr man weiß, umso aufrichtiger verhält man sich; je aufrichtiger man tut, umso mehr und tiefer versteht man es“ (ZHU XI, in: YANG, 1994, S. 145, übersetzt v. d. A.). Anders als seine Vorgänger legt ZHU XI nicht nur Wert auf das Tun, sondern auch Wert auf das Wissen. Die beiden Elemente beeinflussen und ergänzen sich in dem Lernprozess.

Allerdings wird die „Ergänzungstheorie“ von ZHU XI von WANG YANGMING (1472-1529), ein bedeutender Philosoph der Ming Dynastie (1368-1644), kritisiert. In dieser Zeit wird die konfuzianische Lehre abgelehnt. WANG folgt aber weiterhin den Gedanken des Konfuzianismus. Er geht davon aus, dass Wissen und Tun nicht voneinander getrennt wer-

den können. Sein Wahlspruch – einer der berühmtesten der chinesischen Philosophie überhaupt – lautet dementsprechend: „Wissen (Erkenntnis) und Handeln sind eins“ (*Zhi xing wie yi*): „...Es gibt keine Erkenntnis, die nicht in Handlung umgesetzt werden könnte, weil eine solche Erkenntnis in Wahrheit keine ist. ...Von niemandem kann man sagen, dass er versteht, was Kindesehrfurcht und brüderliche Achtung ist, bevor er sich nicht selbst ehrfürchtig gegenüber den Eltern und achtungsvoll gegenüber den älteren Brüdern verhalten hat. Dass jemand über Ehrfurcht und Achtung zu reden weiß, genügt noch nicht, dass man sagen kann, er versteht sie. Man kann auch z.B. auf den Schmerz hinweisen; es muss jeder selbst Schmerz erfahren haben, bevor er weiß, was Schmerz ist. ... Solange jemand nicht handelt, versteht er nicht. ... Die Erkenntnis steht am Anfang des Handelns, und das Handeln ist die Vollendung der Erkenntnis ...“ (in: DEBON & SPEISER, 1987, S. 266-267). Wird das Wissen nicht augenblicklich zur Tat, so kann man nicht behaupten, etwas zu wissen.

Der Erziehungsphilosoph YUAN YAN (1635-1704) aus der Qing Dynastie (1644-1911), berühmt für seinen utilitaristischen Zweck des Wissens, unterstützt diese Einstellung und konkretisiert in seiner Erziehungsphilosophie: „Es hat kein Zweck, wenn man nach dem Lernen nur darüber sprechen kann; es ändert auch nichts, wenn man nach dem Lernen nur was darüber schreiben kann. Nur wenn man persönlich die gelernte Kenntnis in der Praxis nutzt, hat man etwas gelernt“ (übersetzt v. d. A.). Er sagt weiter: „Ein Mensch kann nicht als gebildet bezeichnet werden, wenn er zwar alle Theorien auf der Erde kennt, aber sie nicht in der Praxis übt. Es wäre sinnvoller, wenn er nur eine Theorie kennt und sie im Leben praktiziert“ (in: ZHANG u.a., 1997, S. 632, übersetzt v. d. A.).

Die oben dargestellten „Wissen-Tun-Theorien“ aus verschiedenen Lehren haben eins gemeinsam: Das Wissen und das Tun (Handeln) sind nur ganzheitlich zu verstehen. Die beiden Elemente werden als abhängig voneinander oder gar als untrennbar voneinander betrachtet. Wissen wird nicht im Sinne eines „Wissen von etwas“ objektiviert, sondern es werden alle „Objekte“ subjektiviert. Erkennen wollen kann man nur, was man auch werden kann. Selbst im chinesischen Buddhismus ist eine ähnliche Einstellung zu finden: „Erkannt“ hat man am Ende nicht das, was man mit dem Verstand erfasst und objektiviert hat, sondern nur, was man selbst geworden ist. Der Wert wird nicht auf „Erkennen“, sondern auf „Innewerden“ gelegt. Das Bedürfnis, also der „faustische“ Drang nach Wissen um des Wissens willen und nach Erkennen um des Erkennens willen, war in China gering ausgeprägt.

Die Einheit des Wissen und des Tuns spiegelt sich auch in der Redeanwendung des modernen Chinesisch wider. Wenn man etwas versteht, wird das Wort *tihui* verwendet. *Ti* ist der „Körper“, *hui* ist die Einsicht, Kenntnis auf Chinesisch. Das heißt: Verstehen kann man am

besten mit eigener Erfahrung. *Tihui* wird auch im übertragenen Sinn benutzt. So schreibt man ein „*tihui*“ über ein Ereignis, an dem man sich beteiligt hat, oder über ein Buch, das man gelesen hat. Es wird eigentlich mit der Anwendung des Wortes *tihui* betont, dass das Erleben von selbst entsteht und das Gefühl echt ist.

Die Wahrnehmung der Einheit von Wissen und Tun steht dem so genannten westlichen Dualismus gegenüber, wo das Subjekt vom Objekt getrennt werden kann und muss. Seit ARISTOTELES (384-322 v. Chr.) wird versucht, die Gegebenheit zu objektivieren und sie in Begriffe zu fassen. Nach den Wissenschaftsmethoden, z.B. der quantitativen Methode von KEPLER (1571-1630) und GALILEI (1564-1642) und dem Rationalismus von DESCARTES (1596-1650), SPINOZA (1632-77) und LEIBNIZ (1646-1716), kann ein Problem nur verstanden werden, wenn es zerlegt und unter der Lupe analysiert wird. Diese Theorien gelten heute noch als die Grundlagen der modernen Naturwissenschaften. Nur so kann die Welt „objektiv“ beobachtet, untersucht und erkannt werden. Der Mensch strebt danach, zu erkennen, „was die Welt im Innersten zusammenhält“ (GOETHE). Der Dualismus spiegelt sich auch in den westlichen Lerntheorien. Das Erkannte (Wissen) ist der Gegenstand des Erkennenden (Lernenden), und die beiden werden getrennt betrachtet.

Hier scheint die erfahrungsorientierte Lerntheorie von DEWEY (vgl. Kap.1.1.4.3) der chinesischen Denkweise näher.⁹ DEWEY versucht sich vom traditionellen westlichen Dualismus zu entfernen und stellt den Lernenden und das Gelernte nicht gegenüber, sondern in einen Interaktionsprozess. Für ihn liegt das Ziel des Lernens nicht in erster Linie in dem Erkennen, sondern primär in dem Handeln und Erleiden. Das ähnelt der chinesischen handlungsorientierten Wissen-Tun-Theorie. Die nächste Ähnlichkeit liegt darin, dass eine sinnvolle Erfahrung, wodurch man lernen kann, für DEWEY, das Element der Reflexion erhält. Nur dadurch kann man den Zusammenhang zwischen Handeln und Ergebnis erkennen. Ähnlich sagt KONFUZIUS „Lernen, ohne darüber zu reflektieren, führt zum Nichts; Denken, ohne etwas Neues zu lernen, ist irreführend und gefährlich“ (KONFUZIUS Gespräche, Kap. II, 15, übersetzt v. d. A.). Ein weiterer Punkt, an dem man die Erfahrungstheorie von DEWEY und die chinesische traditionelle Auffassung zusammenbringen kann, liegt darin, dass die Erfahrung schmerzlich ist. Bei DEWEY wird der Interaktionsprozess auch Widerstandsbewältigungsprozess genannt, in dem Erfahrungen durch Widerstände und durch Probleme initiiert werden und diese Erfahrung schmerzlich ist. Nach dem chinesischen Buddhismus sind alle Erfahrungen, die die Menschen auf der Welt machen, grundsätzlich schmerzlich. Der Lernprozess beinhaltet Enttäuschungen und Leiden endet mit dem *wu* – die plötzlich erscheinende „Erleuchtung“.

⁹ In den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts hielt DEWEY Gastvorlesungen in China. Er sprach mit seiner Lehre von der Ausrichtung des Denkens an den praktischen Gegebenheiten vor allem den nüchternen Sinn der Chinesen für Tatsachen an. Er war in dieser Zeit in China sehr beliebt.

Allerdings unterscheidet sich DEWEY's Erfahrungstheorie von der chinesischen Wissen-Tun-Theorie. Für ihn ist die Erfahrung ein unentbehrlicher Bestandteil des Lernens, wobei in den chinesischen Theorien eher betont wird, dass das Gelernte nur dann Wissen ist, wenn es in die Tat umgesetzt wird. Das heißt, für DEWEY ist die Erfahrung (Tat) ein Prozess, wodurch das Lernen ermöglicht wird. In der chinesischen Verfassung ist die Tat das Ergebnis, in der das Gelernte im Wissen transferiert wird. Die Wissen-Tun-Theorien heißen nicht, dass das Lernen nur durch das Tun erreicht wird, wie bei DEWEY, sondern dass das Wissen nur durch das Tun bestätigt wird. Der Lernprozess muss nicht unbedingt ein erfahrungsorientiertes Verfahren sein, was in den folgenden Kapiteln dargestellt wird.

Die chinesischen traditionellen Wissen-Tun-Theorien beeinflussen den Lehr- und Lernprozess der Chinesen. Es zeigt sich nicht nur durch den Drang der Chinesen, dass das Gelernte in der Praxis geprüft wird, ob der Lernende es tatsächlich „beherrscht“ hat. Die Vorliebe für eher handlungsorientierte Inhalte bei Chinesen ist auch ein Zeichen dafür. Wie diese Theorien das Lehren und das Lernen in einem interkulturellen Training beeinflussen könnten, wird später im Kap. 2.3.1 noch dargestellt.

2.2.1.2 Synthetisch und induktiv

Die „Wissen-Tun-Theorie“ im Kap. 2.2.1.1 ist auch ein Beispiel dafür, dass Chinesen nicht dazu tendieren, eine Sache aufzugespalten und differenziert zu analysieren, sondern sie als das Ganze zu betrachten. Diese Denkweise wird als synthetisch bezeichnet, im Gegensatz zum analytischen Denken, was eher in den westlichen Kulturen verbreitet ist. Das synthetische Denken ist bis zu YI-Jing¹⁰ (das Buch der Wandlungen) zurückzuverfolgen. Aus dem *taiji* (Nichtsein) – der Urkraft aller Wesen der Welt – entstehen zwei sich gegenseitig ergänzende Elemente: *yin* (weiblich, dunkel, kalt, innerlich, das Wasser, der Mond, die Erde) und *yang* (männlich, hell, warm, äußerlich, das Feuer, die Sonne und der Himmel). Alles Dasein ist möglich, in dem die beiden Grundkräfte in gesetzmäßigem Wandel ineinander übergehen. Die dynamische Interaktion beider Elemente lässt das Leben entstehen: Durch den Zyklus von Sonne und Schatten, Tag und Nacht, Sommer und Winter lebt alle Vegetation. Fehlt ein Element von den beiden, existiert die Welt nicht. Durch die Wechselwirkung *yin* und *yang* werden die „Fünf Elemente“ – Wasser, Feuer, Metall, Holz und Erde – erzeugt. Diesen „Fünf Elementen“ entspricht auch die Wandlung aller Phänomene auf der Welt: Wasser löscht Feuer, Feuer schmilzt Metall, Metall schneidet Holz, Holz durchbohrt

¹⁰ Das Buch ist als „I-Ging“ im Westen bekannt. Es ist ein Orakelbuch, mit dem man Glück oder Unglück des Menschen vorhersagen kann. Nach der Überlieferung wurde das Buch etwa im 11. Jahrhundert v. Chr. geschrieben.

Erde, Erde schüttet Wasser zu. Aus dem Zusammenwirken wird die Entstehung und der Wandel aller Dinge und Ereignisse erklärt.¹¹

Diese Einstellung, die Welt in einer Einheit – *yin* und *yang* – betrachten zu können, hinterlässt tiefe Spuren bei allen wichtigen chinesischen philosophischen und religiösen Lehren. Diese Ganzheitlichkeit drückt sich nicht nur im Denken, sondern auch im Einzelverhalten, im Gesellschaftsaufbau und auch in der chinesischen Sprache aus.

Im Daoismus ist das *dao* die Grundlage jeder Existenz. Das Schriftzeichen *dao* ist zusammengesetzt aus dem Zeichen für Fuß und Kopf. Das beinhaltet die Vorstellung des Gehens und des Denkens, die Kenntnis des rechten Weges, und symbolisiert die Einheit in einer Person und ebenso die kosmische Einheit, da der Kopf oft mit dem Himmel und der Fuß mit der Erde gleichgesetzt wird. LOA ZI sagt, „Voll und leer gebären einander; leicht und schwer vollbringen einander; lang und kurz bedingen einander; hoch und niedrig bezwingen einander; Klang und Ton bestimmen einander; vorher und nachher folgen einander“ (Daodejing, Kap. 2, übersetzt v. d. A.).¹²

Nach der konfuzianischen Lehre regelt sich das rechte Verhalten der Menschen zueinander nach den Beziehungen, in denen sie zueinander stehen. Fünf derartige Beziehungen sind vor allem zu pflegen: die Familienbeziehungen Vater – Sohn, Ehemann – Ehefrau, älterer Bruder – jüngerer Bruder, die soziale Beziehung Herr – Diener und die persönliche Beziehung Freund – Freund. Die Beziehung besteht aus Gegenseitigkeit – Vorsorge und Pflicht (vgl. Kap. 2.2.1).

Für den Buddhismus besteht das Leben auch aus der Zweiseitigkeit: Freude beinhaltet Trauer, Geburt führt zu Tod, oder umgekehrt. Eine klassische chinesische Erzählung soll diese Einstellung noch verdeutlichen: Ein alter Mann lebt mit seinem Sohn in einem kleinen Dorf. Sie haben ein Pferd, das ihnen die Arbeit erleichtert. Eines Tages ist das Pferd verschwunden. Die Nachbarn trösten den alten Mann. Er antwortet aber, „Wer weiß, ob es ein Unglück ist?“ Tatsächlich kommt das verschwundene Pferd einige Tage später zusammen mit einem fremden Pferd zurück. Als die Nachbarn zur Gratulation kommen, bezweifelt der alte Mann, ob das Glück bedeuten könnte. Seine Sorgen werden bestätigt, als sein

¹¹ Bei den alten Griechen gab es vier Elemente: Feuer, Luft, Erde und Wasser. Damit wurde die Struktur der Materie beschrieben und nicht, wie bei den alten Chinesen, mentale Einstellungen.

¹² In Schillers „Glocke“ heißt das: „...Denn wo das Strenge mit dem Zarten, wo Starkes sich und Mildes paarten, da gibt es einen guten Klang.“

Zentral ist in der Physik der Begriff der Komplementarität, d.h. das Zusammensehen von an sich und zu vereinbarenden Gegensätzen zu einer Einheit. Elementarteilchen wie Elektronen müssen einmal als kleines Teilchen, andererseits als ausgedehnte Wellen betrachtet werden. Elektronen sind weder Teilchen noch Wellen, sondern verhalten sich mal als ob sie Teilchen, mal als ob sie Wellen seien.

Sohn auf dem fremden Pferd reitet, herunterfällt und sich verletzt. Aber dieses Unglück bringt wieder Glück mit sich: Alle jungen Männer in dem Dorf müssen ein paar Wochen später an einem Krieg teilnehmen. Nur der verletzte Sohn kann zu Hause bleiben und überlebt den Krieg (XUE, 1997, S. 35).

Die *yin-yang*-Denkweise findet man häufig auch in der chinesischen alltäglichen Sprache, z.B. *leng-nuan* (kalt und warm) heißt auf Chinesisch Temperatur, *chang-duan* (lang und kurz) Länge, *da-xiao* (groß und klein) Größe, *qing-zhong* (leicht und schwer) Gewicht, *xin-jiu* (neu und alt) Alter, *shang-shui* (Berg und Wasser) Landschaft, *mao-dun* (Speer-Schild) Widerspruch usw. Die häufigen Anwendungen solcher Art in der chinesischen Sprache sind Zeichen für den Einfluss des synthetischen Denkens. Nur aus der dialektischen Bewegung der beiden gegensätzlichen Elemente wird ein ganzheitliches Bild einer Sache dargestellt.

Hier ist noch ein weiterer Aspekt der chinesischen *yin-yang*-Denkweise zu beachten: Unter dem synthetischen Denken verbirgt sich der Drang und die Vorliebe der Chinesen zum Bild, zur konkreten Aufschlüsselung abstrakter Tatbestände und zur symbolischen Darstellung eines Begriffes. Es zeigt sich auch in den oben gelisteten chinesischen Begriffen. Sie sind immer anschaulich und „irdisch-greifbar“. Selbst der Begriff wie „synthetisch“ wird im Chinesischen als „sehen den Baum eher als die Blätter“ beschrieben, und „analytisch“ heißt „sehen die Blätter eher als den Baum“.

Wie beeinflussen die synthetische Denkweise und die symbolische Beschreibung den Lernprozess der Chinesen? Im Gegensatz zur den abendländischen Kulturen, wo sich die Sprache und das Denken in einer Form entwickelten, dass man übte, um in abstrakten Prinzipien zu denken und analytische Fähigkeiten zu schärfen, wurde in den traditionellen chinesischen Schulen eher das synthetische Denken geübt. Es zeigt sich schon durch die Hauptinhalte des Lernens in den Schulen, wo in erster Linie die „Klassik“, vor allem der Konfuzianismus, gelernt wurde. Die Fächer, wie Naturwissenschaften, die analytisches Denken fördern sollten, wurden erst Ende des 19. Jahrhunderts in den chinesischen Schulen etabliert. Nicht nur die Inhalte des Lernens, sondern die Lernmethode der Chinesen zeigt den Einfluss des synthetischen Denkens.

Ein Schüler sollte lernen, wie man eine Sache ganzheitlich, also aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Bei der Fragen, z.B., ob man sich mehr dem Sport oder mehr der Musik widmen sollte, werden zunächst säuberlich alle Gründe für und gegen Sport sowie alle Gründe für und gegen Musik aufgeführt und abschließend ein synthetisierendes Urteil gegeben. Für Chinesen ist es wichtig, sich darin zu üben, konkrete Einzelsituationen zügig zu begreifen und darauf aufbauend denkerische Syntheseleistungen zu erbringen. Einzel-

heiten und konkrete Beispiele helfen den Chinesen, sich einen Überblick zu verschaffen und damit Verständnis zu gewinnen.

In einem chinesischen Schulunterricht sieht das meistens wie folgt, aus: Aus Beispielen, der detaillierten Beschreibung einer Sache, leitet der Lehrer seine Kernaussage her. Also erst werden alle Prämissen, Bedingungen usw. abgeklopft, dann wird daraus ein Schluss abgeleitet und präsentiert. Der Lernende muss zunächst so viele Fakten und Wissen wie möglich erwerben, damit er genügend potentielle Elemente zum Verknüpfen besitzt (vgl. Kap. 2.2.1.6, Gedächtnisleistung). Diese Lehr-Lern-Methode heißt auf Chinesisch *xun xu jian jin*, was ungefähr bedeutet, Schritt für Schritt den Lernenden zu stimulieren, vom Oberflächlichen zur Tiefe, vom Beispiel zum Allgemeinen, vom Detail zum Abstrakten, von Äußerlichen zum Kern. Solches Lernverfahren wird im Westen induktives¹³ Lernen genannt. KONFUZIUS betont, dass der Lehrende das Lernen so gestalten sollte, dass die Lernenden aus einem Beispiel auf andere schließen können. Vor allem die Lehrmethode durch symbolische Beschreibung und Metapher spielte bzw. spielt eine dominante Rolle in China. Nicht nur KONFUZIUS, sondern auch im Daoismus wird der „suggestive style“ verwendet (SINHA & SINHA, 1997, S. 37). Wichtige Kenntnisse werden in einer Geschichte, einem Metapher verborgen. Durch die Erzählung des Lehrers und Fragestellungen der Schüler sollten die Schüler selbst den suggestiven „Witz“ herausfinden und daraus lernen. Ein guter Lehrer in China ist deshalb häufig auch ein guter Geschichten-Erzähler.

Der Gegensatz zur induktiven Lernmethode ist das deduktive Lernen, was vor allem in den westlichen Kulturen angewendet wird. Der Wert ist auf logisches Denken gelegt. In der Anlehnung von ORNSTEIN (1977) stellen SINHA & SINHA (1997, S. 31) das induktive und deduktive Lernen auch als intuitives und intellektuelles Lernen dar. Die Unterschiede zwischen den beiden Lernstilen werden in Tab. 7 dargestellt:

<i>Chinesisches induktives (intuitives) Lernen</i>	<i>Westliches deduktives (intellektuelles) Lernen</i>
<ul style="list-style-type: none"> – durch viele Beobachtungen verdichtend – koordinierend – ganzheitlich – synthetisch – die Wechselwirkung betrachtend 	<ul style="list-style-type: none"> – von Kernaussagen ableitend – hierarchisierend – linear – analytisch – Ursache-Wirkungs-Ketten betrachtend

Tab. 7: Unterschiedliche Lernprozesse im Vergleich (zusammengefasst v. d. A.)

¹³ „Induktion ist der Fortschritt vom Einzelnen zum Allgemeinen...“ nach ARISTOTELES.

Es fällt den Chinesen, die das induktive Lernen gewöhnt sind, schwer, mit deduktiven Lernmethoden umzugehen. Sie halten das deduktive Lernen nur für ein unbedeutendes Glied in der von ihnen erwarteten Kette der Argumente. Sie suchen im Kreis von Beispielen nach einem in der Zirkelmitte liegenden, noch unausgesprochenen Kernpunkt, auf welchen die Analysen hinzielen. Wenn sie nichts finden, fühlen sie sich orientierungslos. Die den Kern unterstützende Analyse ohne bildhafte Beispiele finden sie abstrakt und schwer zu verstehen.

Diese induktive Darstellung im Lernen zeigt sich auch in Argumentation, in Präsentation und auch im Schreiben. Ein Beispiel kann anhand der Einführung in der vorliegenden Arbeit gezeigt werden. Eine gewöhnliche Einführung der wissenschaftlichen Arbeit im Westen, vor allem in Deutschland, wird vom Kernthema her entfaltet, dann folgen Begründungen und Auswirkungen. Die Autorin, die aus einer durch induktives Lernen geprägten Kultur stammt, beginnt in der Einleitung mit der Wirtschaftsentwicklung in China, was im ersten Augenblick nichts mit dem Thema „interkulturelles Training“ zu tun hat. Dann kommt sie zur Notwendigkeit des interkulturellen „Know-how“ und zur Problematik des interkulturellen Trainings für Chinesen. Aus vielen Detailaussagen leitet die Autorin – sozusagen induktiv – das zuletzt dargestellte Kernthema „Entwicklung eines Trainingskonzept für Chinesen“ her. So eine Einführung gibt dem chinesischen Leser einen Überblick, warum die Arbeit geschrieben wird und in welchem Raum die Arbeit ihren Nutzen findet.

Der Einfluss der synthetischen Denkweise auf den Lehr- und Lernprozess der Chinesen wird im Kap. 2.3.2 dargestellt.

2.2.1.3 Grenze der Sprache

Das induktive Denken und Lernen der Chinesen lässt sich sicherlich auch auf die Besonderheiten der chinesischen Sprache zurückführen. Nach der SAPIR-WHORF-Hypothese (HOOSAIN, 1997) beeinflusst unsere Sprache unser kognitives Denken. Nach Untersuchungen von Sprachwissenschaftlern und Gehirnforschern wird vermutet, dass Chinesen beim Aufnehmen der chinesischen Schriftzeichen und ihrer Bedeutung vorwiegend die rechte, für das Denken in Zusammenhängen und Bildern zuständige Gehirnhälfte aktivieren, während die alphabetische Sprache eher die linke Gehirnhälfte aktiviert, wo das formale und analytische Denken angesiedelt sind. Schon ein Schriftzeichen, aufgebaut aus sinnhaften graphischen Elementen, ist in China weniger eine abstrakte Idee als eher ein konkretes synthetisches Muster eines Objekts in seinen Beziehungen. Allerdings ist der Einfluss nicht einseitig, sondern Sprache und Denken bedingen sich gegenseitig. Die Sprache entwickelt sich schließlich gemäß den geistigen Anforderungen ihrer Sprecher. In diesem Kapitel werden nicht die gegenseitigen Wirkungen diskutiert, viel mehr werden die

chinesischen traditionellen Theorien über die Sprache sowie ihre Beziehung zum Denken dargestellt.

Anders als in den westlichen Kulturen, in denen die Sprache für das Denken als unentbehrlich galt (SAPIR, 1921), wurde in der chinesischen Tradition eher die Grenze der Sprache unterstrichen. Die zwei Hauptthesen über die Rolle der Sprache im Denken findet man darin: (1) Die Sprache kann entweder eine objektive „Realität“ wahrhaftig beschreiben oder eine subjektive Meinung vollständig repräsentieren. (2) Die Sprache behindert manchmal sogar das Denken und den Verstand.

Die Einstellung über die Beschränktheit der Sprache findet man schon bei dem Werk von LAO ZI. Das *dao*, von LAO ZI als Grundlage jeder Existenz betrachtet, ist die geheimnisvolle, unaussprechliche und unbegreifliche Wirklichkeit. „Ein *dao*, von dem man sprechen kann, ist nicht das ewige *dao*“ (Daodejing, Kap. 1, übersetzt v. d. A.). LAO ZI hat weder versucht, die *Dao*-Existenz zu beweisen, noch das *dao* zu beschreiben. Das infinitive *dao* kann man nicht mit einem finiten Mittel wie Sprache definieren. Es kann nur intuitiv „gefühlt“ werden.

KONFUZIUS findet es ebenfalls schwierig, vieles über die Sprache zu vermitteln. In dem Buch „Gespräche“ ist zu lesen: „ZI GONG (ein Schüler) sprach: ‚Des Meisters persönliche Darbietungen seiner Grundsätze und gewöhnliche Schilderungen derselben sind vernehmbar. Über die Natur des Menschen und den Weg des Himmels aber ist nichts von dem Meister zu vernehmen.‘“ (KONFUZIUS Gespräche, Kap. V, 12, übersetzt v. d. A.). Das bedeutet, dass KONFUZIUS Schwierigkeiten in der sprachlichen Darstellung seiner Gedanken spürt. Er ist der Meinung, dass ein Buch nicht völlig vermitteln kann, was man sagen möchte, und das, was man sagt, nicht komplett vermittelt, was man eigentlich meint.

ZHUANG ZI, ein wichtiger Vertreter der daoistischen Lehre, hat, wie sein Vorgänger, LAO ZI, das *dao* nicht definiert. Er ist auch der erste Philosoph in der chinesischen Geschichte, der systematisch die Beziehung zwischen Denken und Sprache analysiert. Die Grenze der Sprache liegt, seiner Meinung nach, in den folgenden drei Punkten: (1) Die Abstraktion der Sprache kann die konkrete Welt nicht völlig erfassen, weil z.B. „die Zahl infinitiv ist und die Zeit weder Anfang noch Ende hat“ (ZHUANG ZI, Qiushui, in: Yang, 1994, übersetzt v. d. A.). (2) Die statische Sprache kann etwas Dynamisches, wie z.B. das *dao*, nicht ganzheitlich beschreiben. Das formlose und zeitlose *dao* ist nicht mal in Gedanken erfassbar. Die Sprache kann im besten Fall nur grobe Umrisse des *dao* vermitteln. (3) Die Sprache ist auch nicht in der Lage, die Erfahrung eines Menschen so weiterzugeben, wie man es selbst tut. ZHUANG ZI verdeutlicht diesen Punkt durch seine berühmte Fabel über einen sehr geschickten Handwerker, der Karrenräder herstellt. Der Handwerker kennt

jeden Schritt der Herstellung so gut, dass er sich während der Arbeit nichts mehr zu überlegen braucht. Aber wenn man ihn darum bittet, dies zu erklären, muss er erst genau nachdenken, wie es geht und wie dies in Worte gefasst wird. Er versucht, die ganze Prozedur zu beschreiben, aber es ist so schwer, dies anderen zu erklären. Es ist viel leichter, es einfach vorzumachen. Viele Sachen können nur „sinngemäß transformiert, aber nicht mit Wörtern erklärt werden“.¹⁴

Daher sollte die Rolle der Sprache im Denken, nach ZHUANG ZI, nicht zu hoch geschätzt werden. „Sprache endet da, wo man etwas kennt; was man kennt, kann nicht vollständig durch Sprache beschrieben werden“ (in: X.H. YANG, 1994, S. 141, übersetzt v. d. A.). Die Sprache wird von ZHUANG ZI mit einem Werkzeug verglichen, womit man seine Gedanken weitergeben sollte. Wenn die Bedeutung des Gedankens angekommen ist, ist die Sprache als Transfermittel überflüssig. Die Sprache ist wie die Angel, mit der man fischen kann. Sobald der Fisch geangelt ist, ist die Angel überflüssig. Der Sinn der Sprache liegt also nur in ihrer Funktion – Vermittlung von Informationen.

Die Geringachtung der Sprache in der chinesischen Tradition sieht man auch in den Beurteilungskriterien des menschlichen Verhaltens und der Kompetenz (s. Kap. 2.2.1.4). Gut im Reden gilt nicht als gute Eigenschaft, sondern eher im Gegenteil. LAO ZI sagt: „Ein guter Mensch braucht nicht viel zu reden; wer sehr viel redet, ist kein guter Mensch“ (Daodejing, Kap. 8, übersetzt v. d. A.). Für LAO ZI kann man sich an das *dao* nur annähern. In den natürlichen Zustand des Daseins kann nur zurückgekehrt werden, wenn man ruhig im Herzen ist und nicht nur nach Äußerlichem strebt. Derjenige, der viel redet, kann die Tiefe des Lebens und Daseins nicht erreichen. Daher „Glaubwürdige Worte sind nicht schön, schöne Worte sind nicht glaubwürdig. Wer gut ist, disputiert nicht, wer disputiert, ist nicht gut“ (Daodejing, Kap. 81, übersetzt v. d. A.).

KONFUZIUS findet auch, dass ein vollendeter Mensch nicht derjenige ist, der laut und schnell seine Gedanken äußert. „Ein Schüler NIU fragt nach der vollendeten Tugend. Der Meister sagte: ‚Der Mann von vollendeter Tugend ist zurückhaltend und bedächtig, wenn er spricht‘. ‚Zurückhaltend und bedächtig!‘ sagte NIU, ‚das soll vollendete Tugend sein?‘ Der Meister sagte: ‚Wenn jemand die Schwierigkeit beim Praktizieren der vollendeten Tugend kennt, kann er beim Reden dann anders als zurückhaltend und vorsichtig sein?‘“ (KONFUZIUS Gespräche, Kap. XII, 3, übersetzt v. d. A.) In „Gespräche“ (Kap. II, 13) ist ein ähnlicher Dialog zu lesen: „ZI GONG fragte, was der Höherstehende sei. Der Meister sprach, ‚Er handelt zunächst, passt dann der Tat seine Worte an‘“ (übersetzt v. d. A.). Un-

¹⁴ Eine derartige Unterscheidung gibt es auch im westlichen Kulturkreis, so unterscheidet POLANYI zwischen implizitem und explizitem Wissen.

ter der geringen Einschätzung der Sprache verbirgt sich in den konfuzianischen Lehren ein anderes Element: Ein Mensch wird nicht durch seine Aussagen, sondern eher durch seine Taten beurteilt (vgl. Kap. 2.2.1.1).

Allerdings ist auch ein weiterer Aspekt des Sprechens im chinesischen Kulturkreis zu beobachten. Sprechen und Zuhören werden gleichberechtigt betrachtet. Sie werden entsprechend der hierarchischen Stellung der Menschen praktiziert (vgl. GAO, 1996). Der Vorrang des Sprechers hängt meistens vom Alter, dem Rang, der Erfahrung, dem Wissen und der Stellung in der Hierarchie ab. „In Chinese culture, there are conditions associated with speaking, and not everyone is entitled to speak. People only voice their opinions when they are recognized. Recognition often is derived from one's expertise on a subject due to years of experience, education, or a power position. A spoken 'voice', thus is equated with seniority, authority, experience, knowledge, and expertise“ (GAO, TING-TOOMEY & GUDYKUNST, 1996, S. 285).

Die klassische chinesische Einstellung über die Sprache beeinflusst heute noch das Lehren und Lernen in den chinesischen Schulen und Hochschulen in zweierlei Hinsicht: inhaltlich und methodisch. Inhaltlich wird die sprachliche Kompetenz der Lernenden nicht überwiegend gefördert. Die Leistung des Lernenden wird eher durch die Tat – seiner Performanz, vor allem an seiner akademischen Performanz gemessen. Ein guter Schüler ist jemand, der tief denkt und zurückhaltend mit seiner eigenen Meinung ist. Methodisch gesehen werden die sprachlich fördernden Lehr-Lern-Methoden, z.B. Diskussion und Brainstorming, kaum eingesetzt. Die in vielen westlichen Ländern verbreitete kommunikative Didaktik bringt in China wenige Lernerfolge und bleibt unbeliebt und unbekannt.

Stattdessen ist das Zuhören eine wichtige Komponente in dem Lehr-Lern-Prozess in China. Die Überbetonung des Zuhörens fängt schon in der Kindererziehung an. Ein braves Kind sollte die Bereitschaft zeigen, den Erwachsenen zuzuhören. *Tinghua* heißt auf Chinesisch „auf Worte hinhören“ und bedeutet gleich „Gehorsam leisten“. *Tingke* heißt „dem Unterricht zuhören“ und bedeutet „dem Lehrer aufmerksam zuhören“. In der Tat werden die Lernenden in den chinesischen Schulen und auch in den Hochschulen immer mit dem sogenannten *mantangguan*-Prinzip „unterrichtet“ („Immer fest reinstopfen, was reingeht“). Viele chinesische Schulen legen mehr Wert auf das Zuhören, z.B. nach Diktat schreiben, das Schreiben und das Lesen, während die Fähigkeit des Sprechens vernachlässigt wird. Die Untersuchung von LIU (1986, in: GAO, u.a., 1996, S. 286) zeigt, dass die chinesischen Kinder und Schüler schlecht in der verbalen Darstellung sind.

Wie die Einstellung in Bezug auf Sprache den Lehr- und Lernprozess im interkulturellen Training beeinflussen könnte, wird in den Kap. 2.3.3, 2.3.4, 2.3.5 und 2.3.6 dargestellt.

2.2.1.4 *XingQing und CaiNeng – Persönlichkeit und Kompetenz*

Im letzten Kapitel wurde erwähnt, dass in China nicht, wie im Westen, viel Wert auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz gelegt wird. Aber welche Kompetenzen werden dann in China betont? In diesem Kapitel wird erläutert, welche Komponenten in der Persönlichkeit und der Kompetenz in China als wichtig gelten und wie die eventuellen unterschiedlichen Auffassungen über die Persönlichkeit und die Kompetenz der Chinesen das interkulturelle Training für die chinesischen Lernenden beeinflussen könnten.

In der traditionellen chinesischen Einstellung wird ein Mensch weniger als ein einzelnes Individuum verstanden, sondern immer im Zusammenhang mit einer „Gemeinschaft“ betrachtet. Der Selbstwert und das Selbstbewusstsein sind nur in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt definierbar und zugleich mit Verpflichtungen verbunden, durch deren Erfüllung die sozialen Beziehungen erst hergestellt und gepflegt werden können (LIANG, 1998, S. 253). Die Unabhängigkeit des Individuums wird wenig anerkannt, im Vergleich zur westlichen Auffassung, in denen der Mensch eher als ein autonomes Individuum behandelt wird.

Die drei chinesischen Lehren haben sich alle mit dem Begriff „Selbst“ auseinander gesetzt. Nach dem *Buddhismus* gibt es zwei voneinander zu unterscheidende Dimensionen von „Ich“: das kleine „Ich“ (*xiao wo*) und das große „Ich“ (*da wo*). Das kleine „Ich“ ist ungefähr vergleichbar zum individuellen Selbst,¹⁵ während das große „Ich“ einen Zustand beschreibt, in dem auf das individuelle Selbst verzichtet wird und die „Ichlosigkeit“ erreicht ist. Im *Konfuzianismus* wird auch zwischen dem kleinen „Ich“ und dem großen „Ich“ unterschieden. Wobei das letzte eher das „Wir“, die Gemeinschaft, bedeutet. Das kleine „Ich“ sollte zugunsten des großen „Ich“ zurücktreten. Das kleine „Ich“ wird nur als ein winziges Glied der Gemeinschaft akzeptiert. Er erklärte sein moralisches Grundprinzip *ren* (Menschlichkeit) als „das Selbst zu überwinden“ (KONFUZIUS Gespräch, Kap. XII, 1; übersetzt v. d. A.). D.h., der Mensch muss sich selbst bezwingen, sich im sozialen Gefüge anpassen und sich nach der etablierten Gesellschaftsordnung verhalten. Der *Daoismus* dagegen sieht das „Ich“ eher als einen Teil der Natur. Nur wenn das „Ich“ und die Natur zusammenfallen, ergibt sich die komplette Persönlichkeit des Menschen. „Wer sich nicht selbst hervortut, wird anerkannt; wer sich selbst nicht Recht gibt, wird geehrt; wer sich seiner Verdienste nicht rühmt, dem kommen Verdienste zu; wer nicht prahlt, wird lange hoch geachtet“ (Daodejing, Kap. 22, übersetzt v. d. A.). Obwohl die drei Lehren nicht die

¹⁵ Nach der Identitätsauffassung von MEAD sind Vergesellschaftung und Individuation zwei aufeinander bezogene Dimensionen, die im gemeinsamen Wechselspiel die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit möglich machen. Diese beide Dimensionen erklärt er als das „me“ und das „I“. Das „me“, wie etwa Gruppenzugehörigkeit, wird als soziale Identität verstanden. Das „I“, das sich auf die einzigartige Biographie eines Individuums, die einzigartige Kombination von verschiedenen Elementen innerhalb einer Lebensgeschichte bezieht, ist persönliche Identität.

gleichen Auffassungen über das Selbstkonzept haben, sind sie im Grund genommen in einem Punkt doch identisch: Das Selbst ist nicht ein unabhängiges Wesen und nicht komplett, wenn es alleine steht.

Einen weiteren einflussreichen Beitrag zum Konzept der Persönlichkeit hat LIU SHAO (um 240) in der Drei-Reiche-Dynastie (220-280) geleistet. Anders als die oben dargestellten drei Lehren, deren Äußerungen eher als Lebensphilosophie dienen, hat LIU die Persönlichkeit eher systematisch analysiert. Sein Buch „Renwuzhi“ (Untersuchung über Fähigkeiten des Menschen) war weit verbreitet und diente ursprünglich als praktisches Instrument bei der amtlichen Personalauswahl.

Das Buch basierte auf der *yin-yang*- und der „Fünf-Elemente“-Theorie (s. Kap. 2.2.1.2). Die Persönlichkeit ist eine Wechselwirkung zwischen *yin* und *yang*. Die „Fünf-Elemente“ repräsentieren fünf verschiedene Charaktere. Das Metall repräsentiert Ausdauer, Mut und Standhaftigkeit; das Holz symbolisiert Aufrichtigkeit, Ruhe, Kultivation; das Wasser bedeutet Übereinstimmung, Respekt, Weisheit und Verständnis; das Feuer impliziert Schlichtheit, Brillanz und Intelligenz; die Erde ist das Symbol von Ehrlichkeit, Stabilität, Recht und Würde.¹⁶ LIU übernimmt vom Konfuzianismus und Daoismus das Prinzip der Ganzheitlichkeit und fügt es in seine Persönlichkeitstheorie ein. Eine ideale Persönlichkeit sollte, seiner Auffassung nach, angemessene Potentiale und Eigenschaften beinhalten, die mit der (menschlichen und natürlichen) Umwelt im Einklang sind. Diese angemessenen Charaktereigenschaften heißen *xing-qing*. *Xing* bedeutet Charakter und Temperament, die stabil sind. *Qing* ist Emotion und Laune, die instabil sind. Die menschliche Persönlichkeit ist, aus der Sicht von LIU, eine Kombination aus stabilen und instabilen Aspekten.¹⁷

Ein statisches Gleichgewicht zwischen den *xing* und *qing* gibt es nicht. Ein Mensch z.B. erlebt verschiedene Phasen mit der Wechselwirkung zwischen *yin* und *yang* von der Geburt bis zum Tod. Die „Fünf-Elemente“ repräsentieren auch die verschiedenen Lebensphasen: Kinder sind wie das Wasser, leicht zu formen; Junge sind wie das Feuer, voller Energie; Erwachsene sind wie das Metall, hart und stabil; Alte sind wie das Holz, erfahren und abgeklärt; Tote sind wie die Erde, ruhig und tolerant (XUE, 1997, S. 30). Da *yin* und *yang* unterschiedliche Variationen der Kombination ergeben, sind die menschlichen Charaktere so verschieden. Wenn *yin* und *yang* eines Menschen sich in einer harmonischen Art kombinieren und ergänzen, besitzt dieser Mensch die Eigenschaften von aktiv und passiv, von dynamisch und statisch. Diese gegenseitigen Eigenschaften stehen dem Menschen, je nach

¹⁶ Vgl. das amerikanische „Big Five“: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit.

¹⁷ In den westlichen psychologischen Theorien wird die Persönlichkeit auch als ein zeitlich und örtlich relativ stabiles Konstrukt betrachtet.

Situation, zu Verfügung. Aber wenn *yin* und *yang* bei einem Menschen nicht zur Harmonie kommen, entwickelt der Mensch extremes Verhalten.

In seiner Persönlichkeitstheorie hat LIU sich auch mit *cai-neng* (Kompetenz) beschäftigt. Er unterscheidet *cai* von *neng*. *Cai* ist etwas Geborenes – Naturtalent – in der Wechselwirkung mit *yin-yang* und mit den „Fünf-Elementen“. *Neng* ist die praktische Fähigkeit eines Menschen. *Cai* ist die Basis und das Material, während *neng* die Funktion und der Ausdruck ist. *Cai* ist die Quelle. Ohne Quelle gibt es keinen Fluss. *Neng* ist der Fluss. Ohne Fluss geht die Quelle verloren. Es gibt verschiedene *cai* bei den Menschen. Das *cai* sollte bearbeitet und kultiviert werden, d.h. man braucht intensive und harte Arbeit, um *cai* ins *neng* zu realisieren.

Es gibt vier Typen Menschen, die ihr *cai* realisiert haben:

- Die Menschen mit Kompetenz in Sachen der Moral und Ethik. Sie besitzen Eigenschaften wie Gelassenheit, Tugend und die Fassungskraft, alle Formen menschlicher Naturen und den Mechanismus der Gesellschaft zu verstehen.
- Die Menschen mit der Kompetenz in Sachen des herkömmlichen und praktischen Lebens. Sie haben Fähigkeiten wie Scharfsinn, Witzigkeit, Schnelligkeit, um in komplizierten Situationen zu handeln.
- Die Menschen mit der Kompetenz in Sachen der Gerechtigkeit und der Rituale. Sie sind gutmütig und mildherzig und besitzen die Kenntnis über Verhaltensregeln und die Vor- und Nachteile dieser Regeln.
- Die Menschen mit Kompetenz in Sachen der Emotion und der sozialen Verhältnisse. Sie sind einfühlsam, sensibel und auch flexibel und haben einen durchschauenden Blick und Verständnis für die menschlichen Gefühle und Intentionen.

Diese Kompetenzen werden von LUI als die höchsten Stufen der menschlichen Kreativität und Weisheit bezeichnet (YANG, 1994). Die vier Kriterien haben eigentlich eins gemeinsam: die soziale Komponente. Anders als in der westlichen Einstellung, in der der Mensch ein Abbild des Gottes ist und stetig nach der Selbstverwirklichung des Individuums strebt („so zu sein wie niemand“, KRAPPMANN, 1969, S. 78), orientiert LUI sich nach dem ganzheitlichen bzw. harmonischen Prinzipien der chinesischen Lehren, nach denen der Mensch nicht als ein unabhängiges Individuum betrachtet wird. In LUIs Theorie stehen die „weichen Komponenten“, wie Gelassenheit und Einfühlsamkeit, eher im Vordergrund, im Gegensatz zur Betonung der „harten Komponenten“ im Westen, wie Durchsetzungsvermögen und Konfliktfähigkeit etc. (HOFSTEDDE, 1991).

Die „weichen Komponenten“ der menschlichen Kompetenzen werden in China sehr betont. Häufig werden sie als „stärker“ als die „harte Komponenten“ empfunden. Das scheinbar Schwache ist manchmal kräftiger als das Starke. So ist das Wasser weich und der Stein hart, aber das Wasser kann den Stein durchbohren. Der Bambus ist dünn und biegt sich, wenn der Wind aufkommt. Aber er ist unzerbrechlich und widersteht aller Gewalt. „Darum: Sind die Waffen stark, so siegen sie nicht; sind die Bäume stark und starr, so brechen sie (Daodejing, Kap. 76, übersetzt v. d. A.). Gerade äußere Schwäche kann innere Stärke bedeuten. Denn unter diesen „weichen Komponenten“ verbirgt sich ein anderer Aspekt: nämlich Zähigkeit. Das Wasser ist geschmeidig und kann jedem Widerstand ausweichen oder überwinden. Der Bambus ist zäh und kann alle Kräfte überleben. Wenn der Mensch sich nicht aufgibt und den Geist „steter Tropfen höhlt den Stein“ besitzt, wird er eines Tages sein Ziel erreichen.

Allerdings auf dem Weg zur Zielerreichung sollte ein Mensch sich auch nicht herausstellen und exponieren. Diese Einstellung kann auf den Daoismus zurückgeführt werden. In dem klassischen Buch „Daodejing“ findet man die folgenden Sätze: „...wer große Schritte macht, kommt nicht weit; wer sich gern selbst zeigt, den übersieht man; wer gerne Recht behält, den überhört man; ...wer sich hervorhebt, verwirkt den Vorrang.“ (Daodejing, Kap. 24, übersetzt v. d. A.). Dieses Prinzip nennt LAO ZI als *wuwei*. Man muss den Dingen ihren natürlichen Lauf lassen, ohne Ehrgeiz. Das *wuwei* ist aber keine reine Passivität in der Handlung oder im „Nichtstun“. Es ist bewusste Selbstbeherrschung. „Ich habe drei Schätze, die ich hege und pflege. Der erste heißt: Mitgefühl; der zweite heißt: Genügsamkeit; der dritte heißt: nicht danach zu streben, in der Welt an der Spitze zu stehen. Ist man mitfühlend, kann man mutig sein; ist man genügsam, kann man großzügig sein; wer nicht danach strebt, in der Welt an der Spitze zu stehen, kann andere leiten“ (Daodejing, Kap. 67, übersetzt v. d. A.).

Selbstbeherrschung wird in China als eine der höchsten Eigenschaften und Kompetenzen der Menschen eingesehen. Aus LUI und den anderen chinesischen Lehren kann Folgendes zusammengefasst werden: Ein kompetenter Mensch ist jemand, der zwar umfassende Einsicht und Erfahrungen von einer Sache hat, aber diese nicht zur Selbstdarstellung benutzt; Er ist tiefsinnig, aber nicht überhebend; er kennt alle Regeln und Gesetze, aber er ist auch tolerant und einfühlsam gegen die anderen Menschen; er ist biegsam, aber lässt sich nicht vom Ziel abbringen; er ist gelassen und verliert in einer Konfliktsituation nicht die Kontrolle über sich selbst.

Wie im Kap. 1.1.3 erwähnt: Es gibt scheinbar unterschiedliche Auffassungen der menschlichen Kompetenzen zwischen den verschiedenen Kulturen. Die Selbstbeherrschung bzw. Selbstkontrolle als soziale Kompetenz der Chinesen z.B. findet man in den westlichen the-

oretischen Ansätzen der interkulturellen Kompetenzen nicht. Hier kann ein Problem entstehen, wenn diese Komponente der Kompetenz bei der Durchführung des interkulturellen Trainings für Chinesen nicht berücksichtigt wird. Einige Komponenten der Kompetenzen in der westlichen Auffassung, wie Durchsetzungsvermögen, wirken bei Chinesen eher negativ. Einige Begriffe, die westlichen kulturellen Hintergrund erklären, wie „Individualismus“, müssen auch mit Vorsicht verwendet werden. Die chinesische Übersetzung des Begriffes „Individualismus“ (*geren zhuyi*) impliziert in sich schon eine Abwertung dieser westlichen Konzeption.¹⁸ Die Übersetzung dieses Begriffes übt auch negativen Einfluss auf den Teilnehmer im interkulturellen Training in China aus, weil die westliche Kultur schon von Anfang an ein negatives Etikett erhält. *Geren* bedeutet „allein stehender Mensch“. Seit Jahrzehnten ist das *geren zhuyi* in China ein politischer Begriff, der als falsche Ideologie gilt. Der Begriff wird so verstanden, dass man in allen Dingen nur von den eigenen Interessen ausgeht und diese den kollektiven Interessen überordnet. Ein Individualist denkt nur an sich selbst, ohne Rücksicht auf andere (LIANG, 1998, S. 256-257). *Geren zhuyi* im Chinesischen ist eng mit „Egoismus“ verbunden und wird daher fast nur im negativen Zusammenhang verwendet. Die chinesische Einstellung in Bezug auf „Kompetenz“ muss sicherlich in der Entwicklung des kulturadäquaten interkulturellen Trainingskonzeptes berücksichtigt werden. Im Kap. 2.3.5 wird das Thema wieder aufgenommen und weiter erläutert.

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist ein anderer Aspekt der Selbstbeherrschung und sozialen Kompetenz der Chinesen, nämlich das eigene „Gesicht“ zu bewahren und anderen „Gesicht“ zu geben. In der Tat spielt das „Gesicht“ in der chinesischen Kultur bei der sozialen Interaktion eine bedeutsame Rolle. Das „Gesicht“ ist etwa Reputation und Ruf, das man durch Familienherkunft, sozialen Status, Bildung und Leistung gewonnen hat. Hat man dies, wird man von der Gesellschaft anerkannt. Aber das „Gesicht“ kann man auch verlieren, wenn man gegen die sozialen Normen verstößt. Das „Gesichtverlieren“ bedeutet „eine Verurteilung durch die Gruppe für unmoralisches oder in der Gesellschaft Anstoß erregendes Verhalten.“ Das „Gesichtverlieren“ kann starke psychische Belastungen und Depressionen auslösen (XUE, 1997). „Das Streben nach einer harmonischen Beziehung, in der sich alles befindet, ist das Grundmotiv des chinesischen philosophischen Denkens“ (GAN, 1997, S. 38).

Das „Gesicht“ bezieht sich, wie oben erwähnt, nicht nur auf das eigene, sondern ebenso auf das des Gegenübers. Hier sind zwei Aspekte des Gesichtes einbezogen: das eigene und das der anderen. Neben dem „Gesichtbewahren“ ist „Gesichtgeben“ gleich wichtig. Das „Ge-

¹⁸ Es wird unter Sozialwissenschaftlern versucht, den Begriff „Individualismus“ mit *geti zhuyi* zu übersetzen, damit die negative Konnotation der frühen Übersetzung die objektiven wissenschaftlichen Forschungen nicht negativ beeinflusst.

sichtgeben“ bezieht sich überwiegend auf das Prestige eines Menschen, das er wegen seiner sozialen Stellung, seiner Leistung, seines Alters und seiner Vergangenheit in der Gesellschaft genießt (HU, 1944; WANG, 1990; YI, 1993; LI, 1996 & LIANG, 1998). Ein gut erzogener Mensch sollte nicht nur sein eigenes „Gesicht“ wahren, sondern er muss bei der sozialen Interaktion ständig den anderen „Gesicht“ geben. Kritik sollte, wenn möglich, vermieden werden und darf auf kein Fall in Anwesenheit einer dritten Person und schon gar nicht in der Öffentlichkeit geäußert werden. Das „Gesicht“ ist allerdings mit dem sozialen Status und dem Alter einer Person eng verbunden. Kritik von oben nach unten (besonders, wenn eine nahe Beziehung zwischen den beiden existiert) gilt daher als akzeptabel. Kritik, oder eine Meinung, die anders ist als von hierarchisch höher stehenden oder älteren Menschen, sollte unterdrückt werden. Diese hierarchiebezogene „Gesicht-Geben-Nehmen“-Kompetenz wird schon in der Kindheit geübt.

Der Gesichtverlust hat auch Rückwirkungen auf den Ruf der Familie, der Gruppe und sogar der Nation. Viele Chinesen empfinden z.B. negative Äußerungen über China als nationalen Gesichtverlust und nehmen dies sehr oft persönlich.¹⁹ Kurz gesagt: Das „Gesicht“ ist ein wichtiges Element in der Konzeption des „Selbst“ der Chinesen. Es determiniert, wie Chinesen sich selbst wahrnehmen, wie sie die anderen beurteilen und wie sie miteinander kommunizieren. „Face goes deep to the core of a Chinese person's identity and integrity“ (YOUNG, 1994, S. 19).

Die Komponente „Gesicht“ in der sozialen Interaktion der Chinesen kann in zweierlei Hinsicht das interkulturelle Training beeinflussen. (1) Im Lehr- und Lernprozess spielt das „Gesicht“ eine wichtige Rolle. Der Lehrende muss einerseits das eigene Gesicht durch seine umfangreichen Kenntnisse über die Kulturen und seine Erfahrungen bewahren. Er sollte nicht den Lernenden den Eindruck geben, dass er „keine Ahnung“ von dem Gebiet hat. Andererseits muss er auch seinen Lernenden „Gesicht“ geben, vor allem wenn sie in Hierarchie, Alter, Ausbildung, Erfahrung usw. gleichrangig wie er oder sogar höher als der Lehrende sind. Provokative Fragen sollten in der Diskussion vorsichtig formuliert und gestellt werden. Wenn sich das „Gesichtbewahren“ bzw. das „Gesichtgeben“ ausbalanciert, ergibt sich eine angenehme Atmosphäre im Training. Zweitens, das nationale „Gesicht“ muss im Training ebenfalls sensibel behandelt werden. Die chinesischen Lernenden dürfen nicht das Gefühl haben, dass die interkulturellen Schwierigkeiten nur auf der chinesischen

¹⁹ Dies kann durch die Beschreibung eines Symposiums in Beijing 1994 bestätigt werden, in der die ersten Ergebnisse des VW-Stiftungs-Forschungsprojektes über die Schwierigkeiten im Umgang zwischen Deutschen und Chinesen vorgestellt wurden: „Immer dann, wenn ‚kritische‘ Interaktionssituationen angesprochen wurden, in denen Deutsche mit Erstaunen und Verwunderung auf das Verhalten ihrer chinesischen Partner reagierten, äußerten die chinesischen Wissenschaftler, z.T. im Zustand hoher emotionaler Erregtheit, Kritik an der Erhebungsmethode, an der Interpretation des Verhaltens als typisch chinesisch oder als oft bei Chinesen beobachtbar“ (THOMAS & SCHENK, 1996, S. 47).

Seite liegen. Der Stolz auf die „Fünftausend-Jahre-Zivilisation“ darf nicht verletzt werden. Wenn einmal die Harmonie zwischen dem Lehrenden und den Lernenden oder unter den Lernenden zerstört ist, lässt sie sich schwer wiederherstellen.

Wie das „Gesicht“ den Lehr- und Lernprozess im interkulturellen Training für Chinesen beeinflussen könnte, wird im Kap. 2.3.5 noch erläutert.

2.2.1.5 Sozialorientierte Lernmotivation

Die Motivation im Lernen wird von KONFUZIUS sehr betont. „Etwas zu mögen ist besser, als es nur zu kennen. Noch besser ist es aber, dadurch Freude zu gewinnen“ (KONFUZIUS Gespräch, Kap. VI, 20, übersetzt v. d. A.). Aber lassen sich die chinesischen Lernenden in gleicher Art und Weise wie westliche Lernende motivieren? Es muss ja unterschiedliche Interpretationen über die Motivation unter den verschiedenen Kulturen geben, weil sich Motivation sehr stark an den kulturellen Werten orientiert. Was in einer Kultur die Menschen sehr anreizt, kann in einer anderen Kultur als Motivationsfaktor gegenteilig wirken (XUE, 1997, S. 54).

Der Begriff „Motivation“ wird in China eher als ein psychologischer Fachbegriff im akademischen Kontext verwendet. Im Westen ist er schon länger als ein Begriff der Alltagssprache im Gebrauch. Dazu gibt es kein direktes Äquivalent im Chinesischen. Seine verblichene Form „motivieren“ wird als *guli* ins Chinesische übersetzt,²⁰ wobei das *guli* mehr „ermutigen“ bedeutet. Das Substantiv „Motivation“ heißt auf Chinesisch *dongli* (Kraft zu bewegen) oder in der Umgangssprache *jijixing* (Aktivität, Bereitschaft und Freiwilligkeit) (XUE, 1997, S. 55).

In der westlichen Psychologie unterscheidet man „intrinsisches“ und „extrinsisches“ Motiv. „Intrinsisches Motiv“ heißt, dass man aus eigenem Willen, eigenen Bedürfnissen und Wünschen Antrieb erhält, eigene Ziele definiert und eine aktive Rolle in der Handlung spielt; die von „extrinsischen Motiven“ getriebenen Menschen legen eher Wert auf Anerkennung und Unterstützung von außen (HECKHAUSEN, 1989, S. 445ff). Die Untersuchungen mit Schulkindern und Studenten von YU (1996) zeigen, dass Menschen in den westlichen Ländern eher „intrinsisch“ orientiert sind, während Chinesen eher „extrinsisch“ motiviert erscheinen. YU und YANG (1988, in: YU, 1996) unterscheiden zwei Leistungsmotiv-Orientierungen: individual- und sozialorientierte Leistungsmotive. Die Unterschiede liegen darin, wie man für Ziele motiviert wird, wer das Ziel bestimmt, wie man sich im Prozess der Zielrealisierung verhält, wie die Leistung gemessen wird und von wem und

²⁰ „A New English-Chinese Dictionary“, 1985, 10.Ed., Shanghai Translation Publication, S. 839.

was man daraus gewinnt. Tab. 8 gibt einen Überblick:

	Sozialorientiertes Leistungsmotiv (SOLM)	Individualorientiertes Leistungsmotiv (IOLM)
<i>Ziel der Leistung:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Ziel wird hauptsächlich von anderen in der Gruppe definiert. – Interessen werden von der Gruppe vertreten. – Der Wert des Zieles wird von anderen bestimmt. <p>⇒ extrinsisches Motiv</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Das Ziel wird selbst definiert. – Eigene Interessen werden vertreten. – Der Wert des Zieles wird vom Selbst bestimmt. <p>⇒ intrinsisches Motiv</p>
<i>Leistungs- verhalten:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Der Weg, auf den man die Leistung erbringt, ist von außen bestimmt. – Supervision, Unterstützung und Lob sind wichtig. – Eine Änderung der Handlung richtet sich nach der Beurteilung durch die anderen. – Es besteht Hilfe und Abhängigkeit. – Es besteht niedrige Flexibilität. 	<ul style="list-style-type: none"> – Der Weg, auf dem man die Leistung erbringt, ist vom Selbst bestimmt. – Supervision und Kontrolle sind nicht notwendig. – Eine Änderung der Handlung richtet sich nach eigener Beurteilung. – Es besteht eigene Fähigkeit und Unabhängigkeit. – Es besteht hohe Flexibilität.
<i>Evaluation:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Die Evaluationskriterien werden hauptsächlich von außen definiert. – Der Handelnde hat keinen Überblick und wenig Selbsteinschätzung. – Die Ergebnisse werden hauptsächlich mit anderen verglichen. 	<ul style="list-style-type: none"> – Die Evaluationskriterien werden nicht nur von außen, sondern auch vom Selbst definiert. – Hohe Selbsteinschätzung und Selbstvertrauen sind vorhanden. – Die Ergebnisse werden nicht nur mit anderen, sondern auch mit eigenen verglichen.
<i>Konsequenz:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Soziale Anerkennung. 	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstverwirklichung.
<i>Anreiz:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Hohe Motivation in sozialer Instrumentalität.²¹ – Niedrige Motivation in funktionaler Autonomie. 	<ul style="list-style-type: none"> – Niedrige Motivation in Selbstinstrumentalität. – Hohe Motivation in funktionaler Autonomie.

Tab. 8: Die Unterschiede der Leistungsmotivation zwischen SOLM und IOLM (nach YANG & YU, 1988, in: YU, 1996, übersetzt v. d. A.)

²¹ Instrumentalität bezeichnet den Grad der Erwartung, dass ein Handlungsergebnis die betreffende Folge nach sich zieht oder ausschließt (HECKHAUSEN, 1989, S. 34).

Die Erziehung in der frühen Kindheit und in der Schule könnte ein wichtiger Einflussfaktor in der Motivationsbildung der Chinesen sein. Der Konfuzianismus betont nicht die Selbstdarstellung und Autonomie, sondern die soziale Harmonie und Integrität. Wenig Autonomie und Selbstentscheidung spiegelt sich auch im Bildungssystem wider, z.B. sind die meisten Kurse in den Universitäten in China als obligatorische Kurse festgelegt. D.h., man muss in jedem Semester eine bestimmte Prüfung ablegen, nachdem man festgelegte Kurse absolviert hat. Die Pläne dazu werden von jeder Fakultät vorgeschrieben. Es gibt, wie in der Schule, Klassen. Alle fangen gleichzeitig an und machen auch gleichzeitig den Studienabschluss. Viele chinesische Studenten in Deutschland schätzen einerseits die Freiheit des Studiums, aber andererseits müssen sie auch erst lernen, wie man mit der Freiheit umgeht.

Die Wirkung der Lernmotivation der Chinesen im Lehr- und Lernprozess im Training wird im Kap. 2.3.3 noch erläutert.

2.2.1.6 Wen gu zhi xin – Wiederholung

Das Auswendiglernen wird im Westen als schlechte Lernmethode angesehen. Es herrscht die Meinung, dass Kenntnisse durch das Speichern des Stoffes nicht im Gedächtnis verankert werden. Dass man etwas auswendig kann, ist kein Beweis für Verstehen, Reproduzieren führt nicht zum kreativen Denken. Es schadet den Lernenden eher. In dem alten China jedoch wurde Lernen durch Wiederholen hoch geschätzt und wird heute noch praktiziert. Untersuchungen zeigen, dass diese Lernmethode eine dominante Rolle im Lernen bei Chinesen spielt (GOW u.a., 1996).

In China ist man über Auswendiglernen anderer Meinung. ZHU XI (s. Kap. 2.2.1.1) sagt: „Man muss das Buch zuerst so oft lesen, bis man es auswendig kann; man muss über das Buch so tief nachdenken, bis man das Gefühl hat, dass man das Buch selbst geschrieben hat“ (YANG, 1994, S. 213, übersetzt v. d. A.). ZHU XI war der Meinung, dass man ein Buch nur auf der Basis des wiederholten Lesens und einer intensiven Beschäftigung damit verstehen kann. Um etwas richtig zu verdauen, sollte man, wie eine Kuh, das Aufgenommene immer wieder kauen. Allerdings sollte das „Auswendiglernen“ keinesfalls ein reines mechanisches Lernen sein. Es sollte Hand in Hand mit dem Verstehen zusammenlaufen. Nur wenn man etwas versteht, kann man es wirklich auswendig. Beim wiederholten Lernen geht es nicht um das Auswendiglernen, sondern um das Verstehen. Einige Untersuchungen zeigen auch, dass die chinesischen Lernenden das „Auswendiglernen“ und das Verstehen kombinieren. Jedenfalls zeigen die Untersuchungen, dass die Lernenden nicht nur den Lernstoff memorieren, sondern zu verstehen versuchen (GOW u.a., 1996).

Auch durch wiederholtes Lernen kann man tief verstehen lernen und Neues entdecken. „Altes Wissen üben und nach neuen Kenntnissen streben – das ist es, wodurch man sich zum Lehrer anderer eignet“, sagte KONFUZIUS zu seinen Schülern (KONFUZIUS Gespräch, Kap. II, 11; übersetzt v. d. A.).

Das wiederholte Lernen sollte, nach ZHU XI, Schritt für Schritt stattfinden. Man geht vom Kleinen zum Großen, von der Nähe zur Weite, von der Fläche zur Tiefe, vom Einfachen zum Schweren. KONFUZIUS sagte: *yu shu ze bu da*. D.h.: Wenn du es eilig hast, dann mach einen Umweg. MENG ZI, einer der Schüler von KONFUZIUS, sagte, wenn man die Pflanzen hochzieht, um sie schnell wachsen zu lassen, dann sind sie tot. Das Lerntempo ist deshalb durch den Lernenden und die Situation bestimmt.

Ein typischer wiederholter Lernprozess wird durch eine Beschreibung eines chinesischen Studenten dargestellt:

„I read in detail section by section. If I find any difficulties I try my best to solve the problem before I go on to the next section. ... If you don't memorize important ideas when you come across them, then you will be stuck when you go on. You must memorize, and then go on. That is my way of studying“ (KEMBER & GOW, 1990, in: GOW u.a., 1996, S. 121).

Es wird immer beim Lernen betont, dass man einen ausführlichen Plan erstellen soll. In den meisten Unterrichten in China wird immer am Anfang vom Lehrer ein grober Plan gezeigt oder erklärt, was heute gelernt wird, so dass die Lernenden einen Überblick haben. Immer, nachdem Neues vorgestellt und dieses geübt wurde, fasst der Lehrende alles noch mal zusammen. Vor dem Beginn des nächsten Unterrichtes wird der im letzten Unterricht gelernte Stoff schnell wiederholt und anschließend kurz zusammengefasst.

Dieses Element im Lernen – Wiederholung – muss in der Entwicklung des interkulturellen Trainingskonzeptes für Chinesen berücksichtigt werden. Genaue Darstellung ist im Kap. 2.3.4 zu finden.

2.2.1.7 Vorbild und Nachahmen

In den vorigen Kapiteln wurden einige chinesische Lehr- und Lerntheorien dargestellt. Sie unterscheiden sich von den westlichen theoretischen Ansätzen im interkulturellen Training. Die unterschiedlichen Einstellungen in Bezug auf Lehren und Lernen erfordern sicherlich unterschiedliche Qualifikationen und Eigenschaften von den Lehrenden in jeweiliger Kultur. An einigen Stellen der vorherigen Kapitel wurde die Rolle des Lehrenden in China

erwähnt. In diesem Kapitel werden die besonderen Anforderungen an einen Lehrenden in China zusammengefasst und die Lehrer-Lerner-Beziehung erläutert.

Was ist ein guter Lehrer in China? Welche Eigenschaften und Kompetenzen muss er besitzen? Die traditionellen chinesischen Definitionen eines guten Lehrers lassen sich in den folgenden Punkten zusammenfassen (YANG, 1994, S. 219-221 & SHANG, u.a. 1996, S. 229-236):

- Umfassende Fachkenntnisse: Ein guter Lehrer ist jemand, der Fragen zum erworbenen Wissen stellt und Lücken findet. Er behandelt seine Fachkenntnisse nicht als selbstverständlich oder als ewige Wahrheit. Er bleibt nicht bei den erworbenen Kenntnissen, sondern sucht eifrig nach neuen Kenntnissen und ist immer bereit, etwas Neues zu lernen.
- Psychologische Kompetenz: Ein guter Lehrer kennt die Stärken und Schwächen seiner Schüler. Er wendet, je nach der Eigenschaft seiner Schüler, geeignete Methoden und passende Inhalte an, so dass jeder effektiv lernen und eigene Stärke entwickeln kann.
- Didaktische Kompetenz: Ein guter Lehrer sollte seine Schüler zum Denken und Lernen motivieren können: Er kann seine Schüler stimulieren. MENGZI, ein Schüler von KONFUZIUS, sagte, ein Lehrer sollte seine Schüler so stimulieren wie ein Schütze. Der Schütze demonstriert die volle Position, aber er schießt den Pfeil nicht ab. Die Spannung des Bogens und der eingelegte Pfeil erwecken die Lust und das Interesse der Schüler, selbst zu probieren und selbst zu „schießen“. Ein Lehrer ist deshalb kein „actor“, sondern ein „Stimulator“.
- Engagement: Ein Lehrer sollte seine Schüler und seine Arbeit lieben. Er wird nie müde, seine Schüler zu lehren und sich als Vorbild zu zeigen. Er ist voller Verantwortung und Pflichtgefühl.
- Moralisches Vorbild: Ein Lehrer vermittelt nicht nur Fachwissen, sondern auch moralische Kompetenz. Er sollte in jeder Hinsicht ein Vorbild für seine Schüler sein. KONFUZIUS mahnt, wenn ein Lehrer sich selbst nicht aufrichtig verhält, können seine Schüler sich auch nicht aufrichtig verhalten (KONFUZIUS Gespräch Kap. I. 8, übersetzt v. d. A.).

Die ersten vier Aspekte: Fachkenntnisse, didaktische und psychologische Kompetenzen, sind identisch mit der westlichen Auffassung (s. Kap. 1.2.6.1). Im letzten Punkt unterscheiden die chinesischen und westlichen Einstellungen über die Aufgaben eines Lehrers. Das moralische Vorbild des Lehrers ist in China das oberste Gebot. HAN YU (768-824), ein berühmter Erzieher, nannte in seinem Buch „Über Lehren“ drei Rollen eines Lehrers: (1) Moral vermitteln; (2) Berufliche Ausbildung gestalten; (3) Fragen der Schüler beant-

worten und ihre Zweifel lösen. Die oberste Pflicht eines Lehrers ist, Moral zu vermitteln, nicht nur durch Wissen, sondern auch durch sein Verhalten.

Die Vorbildfunktion eines Lehrenden wurde auch in den westlichen Kulturen betont. SOCRATES (469-399 v. Chr.) z.B. diente seinen Schülern ebenso als Vorbild wie KONFUZIUS. Allerdings unterscheiden sich die Einstellungen über das Vorbild des Lehrenden zwischen dem Westen und China in fünf Aspekten.

(1) Die Vorbildfunktion des Lehrenden wurde in der chinesischen Kultur viel stärker betont. Das traditionelle Verständnis der Rolle des Lehrers gilt in China heute noch als das Idealbild. Im neuesten chinesischen Gesetzbuch „Erziehung“ (1995) werden die Aufgaben des Lehrers so formuliert: „Die Profession eines Lehrers ist zu erziehen und zu bilden. Er hat die Aufgaben, zu unterrichten und die Lernenden zu moralischen Konstrukteuren und zu Nachfolgern des Sozialismus zu erziehen und das nationale Bildungsniveau zu erhöhen“ (SHENG & LI, 1998, S. 261, übersetzt v. d. A.). Außer der politischen Färbung dieser Formulierung werden hier im Wesentlichen, genau wie in der traditionellen Auffassung, die zwei Hauptaufgaben des Lehrers betont: *jiao shu yu ren*, was ungefähr heißt, aus Büchern zu unterrichten und den Menschen durch Moral zu erziehen.

(2) Ein anderer Aspekt des moralischen Vorbildes der traditionellen sowie in der modernen chinesischen Auffassung der Lehrerrolle zeigt sich auch dadurch, dass der Erziehende dazu anhält, das Land zu lieben und patriotischen Geist aufzubauen (SHANG u.a., 1996, S. 244-247). Patriotische Geschichten als Lehrmaterial tauchen in vielen Lehrbüchern auf. Die Lehrer sollten dadurch die Erziehenden die abhängige Beziehung zwischen dem Land und dem Individuum aufzeigen. Das Motto „Jeder kleine Mensch sollte für das Schicksal seines Landes verantwortlich sein“ von dem Nationsheld GU YANGWU (Ende der Ming Dynastie) wird heute noch vermittelt. Für das Land sollte man auf die eigene Familie und sogar sein eigenes Leben verzichten können.

(3) Das Vorbild des Lehrenden in China verbindet auch mit dem Nachahmen durch den Lernenden. Wie im Kap. 2.2.1.1 erläutert: Das Wissen in China ist nicht bloßes Bücherwissen, sondern Tun und Erfahrung. Das „Wissen“ kann daher nur durch jemanden vermittelt werden, der selbst das „Wissen“ durch Taten praktiziert hat. Das Lehren ist in diesem Sinne ein schweigendes Heranführen. Wenn das Vorbild des Lehrenden nicht stimmt, ist das von ihm dargestellte „Wissen“, sei es noch so schön, nicht überzeugend. Die chinesischen Lernenden sind daran gewöhnt, dass der Lehrer ein leibliches Beispiel vorlebt.

(4) Es heißt in China, einmal Lehrer, immer Lehrer. Ein idealer Lehrer zeigt Vorbildverhalten auch außerhalb des Unterrichtsraumes. Ein Lehrer sollte seine Schüler lieben, und

die Schüler sollten ihre Lehrer respektieren. Ein guter Lehrer hat nicht nur die Aufgabe, die Schüler zu unterrichten und zu erziehen, sondern er sollte sich auch nach der Schule um das alltägliche Leben der Schüler kümmern. Wenn ein Schüler krank ist, besucht er ihn zu Hause; wenn ein Schüler Kummer und Sorgen hat, spricht der Lehrer mit ihm; wenn ein Schüler einen Konflikt mit einem anderen Schüler hat, spielt der Lehrer die Rolle eines Schlichters und Richters. Die Beziehung ähnelt der Vater-Sohn-Beziehung (s. *wulun*, Kap. 2.2.1) in der konfuzianischen Lehre.

(5) Ein Lehrender ist sozial angesehen: Leistung und Alter sind höher als das der Lernenden. Er verdient Anerkennung und Respekt von den Lernenden. Seine Autorität als Person und vor allem im Wissen ist unantastbar. Zweifel, andere Meinungen, vor allem Kritik sollten nicht im Unterricht gestellt und geäußert werden. Die Lernenden in China werden stets so erzogen, dass sie ihre Lehrer wie ihre Eltern respektieren.

Die bedeutende Rolle des Lehrenden als moralisches Vorbild ist auch ein Aspekt, der im interkulturellen Training für Chinesen zu berücksichtigen ist. Es wird im Kap. 2.3.3 noch erläutert.

2.3 Problematik des westlichen Trainingskonzeptes für die chinesischen Lernenden

Im Kap. 2.2 wurden die Besonderheiten der Lehr- und Lerntheorien und des Lehr- und Lernprozesses der Chinesen dargestellt. Die unterschiedlichen theoretischen Ansätze und Praktiken des Lehrens und des Lernens zwischen den chinesischen und westlichen Kulturen führen zu einigen Schwierigkeiten in der Einführung eines westlichen Trainingskonzeptes für Chinesen. In den folgenden Kapiteln wird versucht, diese Problematik herauszuarbeiten und sie zu kristallisieren, damit die Spannungsfelder deutlich werden.

2.3.1 Handlungsbetontes vs. kognitives Verstehen

Im Kap. 2.2.1.1 wurde dargestellt, dass in den chinesischen traditionellen Auffassungen das Wissen und das Tun nicht getrennt betrachtet werden. Die Auffassungen spiegeln sich in den Lehr- und Lernprozessen der Chinesen wider.

Wenn das Wissen nur durch das Tun definiert und bewiesen werden kann, tendieren die chinesischen Lehrenden eher dazu, das „praxisbezogene“ Wissen zu vermitteln. „Praxisbezogenes“ Wissen kann in einer improvisierten Handlungssituation geprüft werden, ob der Lernende das vermittelte Wissen tatsächlich „verinnerlicht“. Die abstrakten Theorien und Begriffe, wenn sie sich nicht vermeiden lassen, werden häufig mit anschaulichen Beispielen dargestellt. Danach wird versucht, die abstrakten Theorien und Begriffe bei dem Ler-

nenden durch einen Test zu prüfen, sei es in einer Form von Wiedergabe oder von Nennung anderer Beispiele durch den Lernenden. D.h., die „Wissen-Tun-Theorien“ beeinflussen das Lehren und Lernen der Chinesen auf zwei Ebenen. Inhaltlich gesehen wird praxisbezogenes und handlungsorientiertes Wissen bevorzugt; methodisch gesehen wird das vermittelte Wissen gerne in der Praxis oder in einer Prüfungssituation getestet.

Bei den interkulturellen Trainings in der Vergangenheit lässt sich diese Vorliebe der Chinesen im Lehren und Lernen durch die Reaktion der chinesischen Trainingsteilnehmer bestätigen. Wie im Kap. 2.1.1 dargestellt, empfanden die chinesischen Teilnehmer, im Vergleich zu den deutschen Teilnehmern, die Analyse der kulturellen Hintergründe als zu theoretisch, abstrakt und nicht realitätsbezogen. Deshalb langweilten sich viele chinesische Teilnehmer bei den theoretischen Teilen des interkulturellen Trainings.

„Für mich waren die Inhalte zu tief, ein bisschen zu theoretisch.“ (Zitat von einem ehemaligen chinesischen Trainingsteilnehmer, s. Kap. 2.1.1).

Die Analyse der kulturellen Hintergründe, z.B. woran sich die Kulturen unterscheiden, wie sie von der jeweiligen Religion oder der Philosophie beeinflusst werden oder was Kollektivismus und Individualismus sind usw., wirkt häufig bei den chinesischen Teilnehmern irrelevant verglichen mit ihrer alltäglichen Praxis. Vor allem da Chinesen im Prinzip nicht religiös sind, sind religionsbezogene Themen zuerst uninteressant. Das auf einer analytischen Basis aufgebaute Training ist für viele Chinesen zu „wissenschaftlich“. Sie sehen in abstrakten Theorien weder Verbindung noch Bezug zur Handlung. Das „Wissen“ kann nicht in die Praxis umgesetzt werden.

„Manche Beispiele waren nicht realitätsentsprechend.“ (Zitat von einem ehemaligen chinesischen Trainingsteilnehmer, s. Kap. 2.1.1).

Die Abneigung gegenüber der Methode des CA ist auch ein Zeichen dafür, dass die chinesischen Lernenden eine handlungsorientierte Lernweise bevorzugen. Durch das Lesen von KIs haben chinesische Lernende, wie im Kap. 2.1.1 berichtet, noch nicht das Gefühl, etwas Nützliches „erworben“ zu haben. Wenn so gewonnene „Kenntnis“ nicht in der Tat verwendet werden kann, z.B. direkt im Training, oder der KI kein Erlebnis beim Lernenden hervorrufen kann, fehlt den chinesischen Lernenden der Beweis für den Wissensgewinn. Sie brauchen Gelegenheit, das im Training Gelernte in der Praxis umzusetzen und dieses *tihui* durch die Anwendung der Kenntnisse zu verfestigen, um es „verinnerlichen“ (Kap. 2.2.1.1). Sonst wirken die KIs bei chinesischen Lernenden entweder sehr trocken und theoretisch oder realitätsfern.

Das kognitiv orientierte Verstehen per se ist bei chinesischen Lernenden nicht unakzeptabel. In der Tat werden viele kognitiv betonte Lernmethoden in China verwendet. Vorträge sind die häufigste didaktische Methode in der schulischen Ausbildung (Kap. 2.2.1.3). Allerdings werden sie meistens durch anschauliche Einleitungen, z.B. durch Beispiele oder durch Benennung des praktischen Zwecks, eingeführt. Die chinesischen Lernenden brauchen „Bilder“, um die Theorie mit der Praxis in Verbindung setzen zu können. Die abstrakte Theorie wird durch anschauliche Beispiele dargestellt. Fremdwörter oder fachliche Begriffe interessieren Chinesen vor allem am Anfang nicht.

D.h. dass ein kognitives Erwerben der interkulturellen Kenntnisse bei Chinesen schwer durchzuführen ist. Im Training muss oft die Gelegenheit angeboten werden, das „Wissen“ anhand des Handelns zu überprüfen, um dem Lernenden das Gefühl zu geben, dass er etwas „beherrscht“.

Handlungsorientiertes Lernen heißt auch für Chinesen, dass der Trainer selbst in der Praxis das „theoretische Wissen“ anwendet (Kap. 2.2.1.7). Er stellt durch den Bericht seiner eigenen Erfahrungen ein Vorbild in der interkulturellen Handlung für seine Lernenden dar. Meist erzeugen Analyse und Diskussion einer Fallstudie unter den Teilnehmern nicht das Gefühl, dass das Problem gelöst wurde. Das Problem ist dadurch nur bewusst geworden. Die Teilnehmer erwarten nun, was weiter passiert. Wenn der Trainer nun keine konkrete zusammengefasste Handlungsstrategie anbietet, glauben die Teilnehmer nichts Konkretes gelernt zu haben. Analyse und Diskussion waren nur „leere Worte“.

„Man sollte im Training mehr praktische Handlungsstrategie lernen“ (Zitat von einem ehemaligen chinesischen Trainingsteilnehmer, s. Kap. 2.1.1).

Chinesen lieben lösungsorientiertes und strategieorientiertes Lernen. In einem berühmten Buch „36 Strategien“ von SUNZI (aus der Zhou Dynastie, um 1000-221 v. Chr.) werden geschickte Taktiken des Krieges durch historische Geschichte dargestellt. Beispiel: „Man verliert den Krieg, wenn man nur sich selbst kennt und nichts über den Gegner“. Die Militärstrategien hatten auch einen großen Einfluss auf das chinesische psychologische Denken. Sie werden nicht nur beim Militär angewendet, sondern im täglichen sozialen Umgang, besonders im Geschäftsbereich. Ein interkulturelles Training würde bei den chinesischen Teilnehmern gut ankommen, wenn sie Beispiele zur Problemlösung bekommen und diese „Strategie“ auch sofort im Training üben und umsetzen könnten.

2.3.2 Synthetisch vs. analytisch

Wie im Kap. 2.2.1.3 dargestellt, tendieren Chinesen dazu, eine ganzheitliche Sicht über eine Sache gewinnen zu wollen. Für Chinesen hat jede Sache gegenseitige und jedoch einander ergänzende Aspekte, wie *yin* und *yang*. Fehlt es eine davon, gilt die Betrachtungsweise nicht als vollständig und komplett. Im Lernprozess tendieren Chinesen deshalb dazu, ein Thema immer durch viele Beobachtungen, durch die von Selbst und die von den anderen einzukreisen. Dies entspricht der Auffassung von LAO ZI, „nicht durch eigene Urteile eine Sache verstehen, sondern die Meinungen und Erfahrungen der anderen“ (s. Kap. 2.2.1.1, S. 69). Die chinesischen Lernenden wollen von diesen gegenseitigen und einander ergänzenden Aspekten erfahren: Vorteile und Nachteile, Gemeinsamkeiten und Unterschiede usw. Diese Vorliebe zeigt sich durch das folgende Zitat:

„Man muss die Probleme auch differenziert betrachten.“ (Zitat von einem ehemaligen chinesischen Trainingsteilnehmer, s. Kap. 2.1.1).

Daraus folgert die Autorin, dass interkulturelle Probleme nicht nur auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen sind, sondern dass noch viele andere Elemente darin liegen können. Vor allem wenn Konflikte in der internationalen Zusammenarbeit immer auf unterschiedliche Denk- und Verhaltensweisen zwischen den Kulturen zurückgeführt werden, empfinden Chinesen diese Betrachtungsweise kurzsichtig und wenig überzeugend. Chinesen wollen die Wechselwirkungen zwischen den Probleme herausfinden. Der westliche deduktive Lernprozess – Ursache-Wirkungs-Kette – kommt bei den chinesischen Lernenden häufig so an, als ob man unbedingt die „Schuldigen“ herausfinden wolle. Das folgende Zitat zeigt diesen Eindruck eines chinesischen Trainingsteilnehmers von dem interkulturellen Training nach dem westlichen Konzept:

„Ich hatte während des Trainings ab und zu das Gefühl, dass die interkulturellen Konflikte zwischen Chinesen und Deutschen auf die chinesische Seite zurückzuführen sind. Wir Chinesen sind schuld daran“ (Zitat von einem ehemaligen chinesischen Trainingsteilnehmer, s. Kap. 2.1.1).

Für Chinesen gilt: Wenn es Unterschiede gibt, muss es ja auch Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen geben. Diese Gemeinsamkeiten geben Chinesen erst das Vertrauen, dass die Menschen von Natur und den Bedürfnissen grundsätzlich ähnlich sind. Das ist die Basis, auf der man zusammenfinden und zusammenarbeiten kann. Mit diesem Ausgangspunkt ist es leichter für Chinesen, über Unterschiede zu diskutieren: Wenn es Gemeinsamkeit gibt, gibt es auch Unterschiede. Wenn die kulturellen Unterschiede in einer synthetischen Weise dargestellt werden, sind sie viel plausibler für Chinesen. Das entspricht ihrer ganzheitlichen Weltanschauung. Eine Differenzierung der kulturellen Unterschiede als dominanten

Lehrinhalt im interkulturellen Training ist deshalb nicht überzeugend für die chinesischen Lernenden.

Diese „ganzheitliche“ Sicht ist nicht immer leicht zu erreichen. Es fällt vielen Chinesen deshalb auch schwer, zwischen einem „objektiven Phänomen“ und der „subjektiven Empfindung“ zu trennen. Um nicht den Eindruck von „Einseitigkeit“ zu erwecken, tendieren sie dazu, ihre eigenen Meinungen abzuschwächen und zu relativieren oder die Meinungen von den anderen Anwesenden zu wiederholen (s. auch Zitat von LAO ZI, S. 69). Solche Tendenzen zeigen sich deutlich, wenn sich Chinesen über etwas in einer Diskussion äußern sollen. Sie bleiben meistens „neutral“ (*yin*- und *yang*-Denkweise) und warten zuerst auf die Meinungen von anderen. Diejenigen, die eine Diskussion anfangen, sagen meistens auch nicht, dass etwas gut oder schlecht ist. Sie geben häufig vage und ambiguitäre Äußerungen wieder, insbesondere wenn es sie persönlich betrifft, wie z.B. Probleme in der internationalen Begegnung. Die ganzheitliche Logik der Chinesen lautet: Wenn A richtig ist und B das Gegenteil von A ist, ist B nicht unbedingt falsch (XUE, 1997, S. 43). Diese Betrachtungsweise gibt Chinesen die „Sicherheit“, keinen einseitigen Eindruck zu hinterlassen. Daher endet eine Diskussion unter den chinesischen Teilnehmern häufig ohne „richtige Ergebnisse“. Das muss natürlich den Eindruck erzeugen, dass die Diskussion nichts bringt, und dass Chinesen diese Lernmethode nicht hoch schätzen können. So lässt sich das folgende Zitat bestätigen:

„Es waren zu viele Diskussionen während des Trainings.“ (Zitat von einem ehemaligen chinesischen Trainingsteilnehmer, s. Kap. 2.1.1).

Im Kap. 2.2.1.2 wurde erläutert, dass das analytische Denken in China nicht sehr betont wird. Anschauliche Darstellung im Lernen wird gegenüber abstrakten theoretischen Begriffen bevorzugt. Statt ein Thema systematisch zu analysieren, wird es häufig in einer symbolischen Beschreibung oder Metapher dargestellt; statt die Kernaussage über ein Thema zu treffen, werden die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Themen bearbeitet. Eine analytische Lehr-Lernmethode wirkt bei den chinesischen Teilnehmern nicht nur abstrakt, sondern gibt ihnen das Gefühl, nur verschiedene Mosaiksteine, also nur die „Blätter eines Baumes“ gesehen zu haben. Aber das gesamte Bild, das Hauptziel des Trainings – der „Baum“ – bleibt verschwommen und unklar. Die Gruppenarbeit, z.B. wodurch Themen erarbeitet werden oder Ideen gesammelt werden sollten, empfinden die chinesischen Lernenden häufig als sehr chaotisch. Sie brauchen erst von dem Lehrenden eine ausführliche Darstellung des Themas mit Beispielen. Sonst fühlen sie sich in einer Gruppenarbeit verloren. Zuerst brauchen sie auch genaue Anweisungen, z.B. wie jeder Schritt aussehen sollte. Das Gleiche gilt auch für die Methode – z.B. bei so genannten „Brainstormings“. Ohne Einführung mit Beispielen und genaue Anweisungen bringt die Methode meistens nicht

den gewünschten Lernerfolg. Einführung heißt in China: Mit Beispielen anfangen, das Thema einkreisen und zum Schluss zum Punkt kommen. Die Orientierungslosigkeit der chinesischen Teilnehmer mit dem westlichen interkulturellen Training lässt sich durch die folgenden Zitate zeigen:

„Die Diskussion sollte zusammengefasst werden und eine anschauliche Darstellung über die kulturellen Unterschiede zwischen den Chinesen und Deutschen formuliert und vermittelt werden“ (Zitat von einem ehemaligen chinesischen Trainingsteilnehmer, s. Kap. 2.1.1).

„Das Ziel des Trainings war mir nicht ganz klar. Ich hatte keinen Leitfaden gesehen“ (Zitat von einem ehemaligen chinesischen Trainingsteilnehmer, s. Kap. 2.1.1).

In der Einführung erwarten die chinesischen Lernenden von dem Lehrer zuerst einen Überblick über den ganzen Unterricht, z.B. wozu ist welche Übung da, welche Ziele sollten dadurch erreicht werden. Auch vor jedem Abschnitt erwarten die Lernenden eine kleine klare Einführung, damit sie genau wissen, worum es sich jetzt handelt. Nach Ende des Abschnittes tut den chinesischen Lernenden eine kurze Zusammenfassung gut. Die Zusammenfassung beinhaltet: Was wurde gelernt, was ist wichtig oder welchen praktischen Zweck hat dieser Abschnitt? Wenn dieser Leitfaden nicht klar ist, fühlen sich Chinesen im Training unsicher und orientierungslos.

2.3.3 Lehrerzentriert vs. Lernenderzentriert

Im Kap. 2.2.1.3 wurde dargestellt, dass das Zuhören beim Lernenden im Unterricht in China sehr betont wird. Dies führt dazu, dass die chinesischen Lernenden wenige Chance bekommen, eigene Meinungen im Unterricht äußern zu können. Das erklärt, warum die partizipativen und interaktiven Methoden im interkulturellen Training, wie Diskussion, Rollenspiel oder Brainstorming, bei den chinesischen Lernenden wenig akzeptiert werden. Chinesen wünschen einen guten geplanten und anschaulich dargestellten „Unterricht“ vom Lehrenden. Sich selbst aktiv in ein Training einzubringen und stetig diskutieren zu müssen, ist für die lehrerabhängigen Chinesen sehr ungewöhnlich.

Wenn die Ziele der Aufgaben nicht transparent und die Vorgehensweisen nicht geklärt sind, fühlen sich die chinesischen Lernenden auch in einer Gruppenarbeit häufig orientierungslos. In einer Gruppenarbeit, in der die Rollen jedes Lernenden nicht vom Lehrenden festgelegt werden, brauchen Chinesen oft lange, um zunächst die Rolle eines jeden zu definieren und die Aufgaben zu verteilen. Die Unklarheit bei der Vorgehensweise einer Gruppenarbeit führt zu innerer Ablehnung dieser Methode durch die chinesischen Lernenden

und teilweise zu offenem „Streik“ – zu small talks unter den Lernenden, zum Lesen von Unterlagen oder sogar zum Verlassen des Seminarraumes, um zu telefonieren. Viele chinesische Lehrende sind beim Einsatz der Gruppenarbeit sehr vorsichtig oder sogar zurückhaltend.

Im Kap. 2.2.1.5 wurde auch darüber erläutert, dass das Leistungsmotiv bei Chinesen eher sozialorientiert ist. Die chinesischen Lernenden erwarten von den anderen, vor allem von den Menschen, die ihnen höher stehen, Hinweise und Zielerklärungen. In einer unbekannten Situation brauchen sie mehr Unterstützung und Ermutigung von außen. Das erklärt, warum im interkulturellen Training Diskussion und Brainstorming ohne wiederholte Ermutigungen vom Lehrenden nicht zustandekommen. Vor allem das Rollenspiel ist für Chinesen etwas sehr Fremdes. Vielen fehlt der Mut, aufzustehen und sich vor einer Gruppe darzustellen. Besonders wenn das dargestellte Verhalten Fehler beinhalten könnte, ist es dem Lernenden sehr peinlich. Von dem Lehrenden und anderen Lernenden wird Ermutigung erwartet. Da die chinesischen Lernenden wenige Selbsteinschätzung über ihr eigenes Leistungsverhalten haben, sind sie auch sehr abhängig von einer positiven Bestätigung von außen.

Ein Lehrer in China muss deshalb nicht nur den Lernprozess steuern, sondern ständig Hinweise und Erklärungen geben und Zusammenhänge zeigen. Die westliche Diskussionsformen geben den chinesischen Lernenden eher das Gefühl, dass der Lehrende nicht Bescheid weiß und daher die Meinungen von den anderen benötigt. So ein Lehrender wirkt bei den chinesischen Lernenden als „inkompetent“ und erhält das Attribut: „Mangelnde Autorität“. Vor allem wenn die Lernenden die Struktur der Diskussion nicht erkennen können und die Meinung vom Lehrenden selbst nicht zu hören bekommen, erleben sie keinen „Lernerfolg“. Diese Meinung wird von dem folgenden Zitat vertreten:

„Sie (die Trainer) sollten das Training mehr steuern“ (Zitat von einem ehemaligen chinesischen Trainingsteilnehmer, s. Kap. 2.1.1).

Die chinesischen Lernenden erwarten von ihren Lehrenden, wie im Kap. 2.2.1.7 dargestellt, dass sie ein „Vorbild“ liefern, das sie „nachahmen“ können. Diese Erwartung wird in dem folgenden Zitat impliziert:

„...Wir haben sehr darauf gewartet, dass die Experten (die Trainer) uns viel beibringen. Wir waren natürlich sehr auf sie angewiesen“ (Zitat von einem ehemaligen chinesischen Trainingsteilnehmer, s. Kap. 2.1.1).

Ein Lehrender muss seinen chinesischen Teilnehmer seine eigene interkulturelle Kompetenz zeigen. Er kann seine Teilnehmer besser durch seine eigenen Erfahrungen und Beispiele in interkulturellen Begegnungen als durch Theorien und Fallbeispiele aus „dritter Hand“ überzeugen. Außerdem sollte der Trainer sehr gute Kenntnisse über die chinesische und die fremde Kultur haben. Die chinesischen kulturellen Besonderheiten sollten nicht als „Schwäche“ aufgezeigt werden. Vor allem wenn „Schwächen“ von einem westlichen Trainer angesprochen werden, würden die chinesischen Teilnehmer sich „angegriffen“ fühlen (s. Kap. 2.2.1.4). „Kritik“ über das Land und die Kultur ist nur von *zijiren* – „insider“ erlaubt und wird inoffiziell praktiziert, während „Kritik“ von einem *wenren* – „outsider“ nicht akzeptiert wird.

Der Respekt vor dem Lehrenden ist bei meisten Chinesen sehr stark geprägt (Kap. 2.2.1.7). Obwohl die chinesischen Lernenden im Unterricht immer von dem Lehrenden ermutigt werden, Fragen zu stellen, ist es doch nicht üblich, den Lehrenden zu unterbrechen, um eine eigene Meinung darzustellen. Es ist aber populär in China, dass die Schüler und Studenten gerne während der Pause oder nach dem Unterricht allein zum Lehrer gehen und Fragen stellen. So können die Lernenden das eigene Gesicht und ebenso das des Lehrenden wahren.

2.3.4 Aufschreiben vs. Rollenspiel

Im Kap. 2.2.1.6 wurde die Vorliebe der Chinesen für die Lernmethode Wiederholung dargestellt. Dies führt dazu, dass der Lernstoff häufig in einer schriftlichen Form den Lernenden weitergegeben werden muss, damit das wiederholte Lernen ermöglicht wird. Deshalb schreiben die Lehrenden häufig an die Tafel oder geben Kopien an die Lernenden aus. Aufschreiben im Unterricht ist fast ein Muss für die chinesischen Lernenden. Wer schnell und gut schreiben kann, kann dann auch später noch selbst die Lehrinhalte wiederholen. Von einem guten Lehrer verlangt man auch, dass er schön, sauber und klar auf der Tafel schreiben kann. Ein Kriterium für einen guten Unterricht war (als die Autorin in China in den 80er Jahren des vorherigen Jahrhunderts eine Lehrerausbildung machte), dass ein Lehrer in einem 45-minutigen Unterricht mindestens eine ganze Tafel voll geschrieben hat. Schön zu schreiben gilt als Zeichen für gute Bildung sowohl für den Lehrenden als auch für den Lernenden. Schönschrift – Kalligraphie – ist in China seit langem eine hohe Kunst.

Im Unterricht achtet ein Lehrer sehr darauf, dass die Schüler während des Unterrichts Notizen machen. Die aufgeschriebenen Notizen sind nicht nur wichtig für das spätere Lernen, sondern dienen als Orientierung für die Vorbereitung auf die Prüfungen. Häufig wird das geprüft, was der Lehrer im Unterricht gelehrt hat. Wenn ein Schüler gute Noten in der Prüfung anstrebt, muss er sorgfältig mitschreiben, was der Lehrer auf der Tafel notiert oder

was der Lehrer wiederholt gesagt hat. Ein guter Lehrer sollte auch den Lernenden ab und zu etwas Schriftliches mitgeben, damit die Schüler einen „Standard“ haben, an dem sie sich orientieren können.

Dagegen werden die Methoden, die nicht in einer schriftlichen Form geliefert werden, wie z.B. das Rollenspiel, von chinesischen Lernenden als nicht „vertrauenswürdig“ angesehen, weil man nicht Konkretes in die Hand bekommt. In der schulischen Ausbildung in China wird die Methode Rollenspiel selten angewendet. Rollenspiel ist für viele Chinesen gleich „schauspielen“. Dazu braucht man Talent.

Die Angst, das Gesicht zu verlieren, ist auch ein Grund, warum Chinesen nicht gerne bei Anwesenheit vieler Personen spielen, weil man in solcher Situation leicht Fehler macht und sich dadurch lächerlich macht (vgl. Kap. 2.3.3). Das Rollenspiel im interkulturellen Training ist eine solche Situation, in der man eigentlich zeigt, wie man in interkulturellen Begegnungen „ins Fettnäpfchen tritt“. Diese Einstellung zeigt sich durch das folgende Zitat:

„Ich fand mich so kindisch in diesem Rollenspiel“ (Zitat von einem ehemaligen chinesischen Trainingsteilnehmer, s. Kap. 2.1.1).

Daher ist es für die meisten Chinesen sehr fremd, durch eigene Teilnahme an Theater oder Rollenspiel etwas zu lernen. Das Rollenspiel wird von den chinesischen Lernenden häufig als Zeitverschwendung empfunden, weil sie nicht wissen, wie der Lernprozess verläuft und wie das „erworbene“ Wissen geprüft wird.

2.3.5 Selbstbeherrschung vs. Selbstdarstellung

Wie schon im Kap. 2.2.1.4 erwähnt, wird in westlichen Ländern der Mensch eher als ein selbstständiges Individuum angesehen, das immer auf der Suche und dem Streben nach einem erwünschten idealen Selbstbild und Selbstkonzept ist. Nach HOFSTEDE (1980) werden in einer individualistisch orientierten Kultur bei der Erziehung Konkurrenz, Selbstbewusstsein, Unabhängigkeit, Persönlichkeit und Freiheit betont. Das Leistungsprinzip wird betont. Schon in der Kindererziehung der westlichen Länder ist die Entfaltung der Individualität, Selbstständigkeit und das Durchsetzungsvermögen der Kinder hochgeschätzt. Die Kinder lernen, mutig zu sein und ihre eigenen Wünsche selbst zu äußern und aktiv zu werden. Sich selbst darzustellen, vor allem positiv darzustellen und sicheres Auftreten in der Öffentlichkeit wird ermutigt und gefördert.

Dagegen wird in einer kollektivistisch orientierten Kultur Wert auf Wir-Gefühl, Akzeptanz der Autorität und soziale Anerkennung gelegt. In China spielen die sozialen Komponenten eine dominante Rolle in der Erziehung. Das prägnanteste ist das Element des „Gesichts“. Wie im Kap. 2.2.1.4 dargestellt: Man muss lernen, das eigene Gesicht zu bewahren und die Gesichter der anderen zu respektieren. Statt den Kindern zu sagen „Sei mutig“, hören die Kinder in China eher „Benimm dich. Sonst lachen die Leute über dich“. Dies zeigt sich im Unterricht, indem die Lernenden nicht gerne Fragen in der Öffentlichkeit stellen. Viele haben Angst, dadurch ihr Gesicht zu verlieren. Fragestellen ist einerseits für Chinesen ein Zeichen, dass sie noch nicht alles verstanden haben und „dumm“ sind. Die anderen Zuhörer werden sie auslachen. Andererseits Fragen an den Lehrer, vor allem in der Öffentlichkeit, zu stellen, ist respektlos gegenüber dem Lehrenden. Es bedeutet vielleicht, dass der Lehrer nicht gut und klar genug erklärt hat und nicht kompetent ist (Kap. 2.3.3).

Aus Harmoniestreben und Gruppensolidarität wird die eigene Meinung nicht so offensichtlich geäußert (vgl. Kap. 2.3.2). Reden wird in den chinesischen klassischen Schriften eher als Risiko angesehen (s. Kap. 2.2.1.3), wodurch man interpersonale Beziehungen verletzen kann. Das Sprichwort lautet: „In der Gesellschaft hütet man sich davor, viel zu reden. Ein häufiges Reden führt unweigerlich zu vielen Fehlern“ (übersetzt von LIANG, 1998, S. 166). Eine eigene Meinung zu haben, ist ein Zeichen für fehlende Gruppenzugehörigkeit. Häufig wird ein Mensch mit zu vielen eigenen Meinungen isoliert. Um den Anschluss an die Gruppe nicht zu verlieren, versuchen viele in der Gruppe nicht zu anders zu sein und ähnliche Meinungen und Stimmen wie die Mehrheit abzugeben (vgl. Kap. 2.3.2). Offene und ehrliche Diskussion wird sich jedoch ergeben, wenn man sich sehr gut kennt. Die „kein Blatt vor den Mund nehmende“, argumentationsfreudige und „kampforientierte“ Mentalität der westlichen Kulturen würden, das Harmonieprinzip der Chinesen verletzen. Es wird meistens versucht, die eigene Meinung zu verbergen und damit die Konfrontation zu vermeiden. Wenn aber doch verschiedene Meinungen in einer Diskussion auftauchen, muss der Lehrende sie mit großer Vorsicht so steuern, dass sie nicht zur Konfrontation führen und in einem Streit enden.

Aber der Aspekt der „Selbstbeherrschung“ bei Chinesen prägt nicht nur die didaktischen Methoden, sondern auch das Konzept der interkulturellen Kompetenz.

„Letztendlich geht es darum, wie die „Chemie“ zwischen Chinesen und Deutschen hergestellt wird und die Zusammenarbeit verbessert wird“ (Zitat von einem ehemaligen chinesischen Trainingsteilnehmer, s. Kap. 2.1.1).

Dieses Zitat zeigt auch, dass die interkulturelle Kompetenz für Chinesen in erster Linie in „weichen“ Faktoren liegt, wie Beziehung und Harmonie (vgl. Kap. 2.2.1.4). Diese Ein-

stellung kollidiert sicherlich mit dem westlichen Konzept, wie Selbstdarstellung und offensichtliches Selbstbewusstsein. Das ist sicherlich eine Herausforderung für einen interkulturellen Trainer: Er muss einerseits das Gesicht der Lernenden berücksichtigen, Harmonie im Training bewahren, eventuell Meinungsunterschiede der Teilnehmer steuern, Konflikte oder Streit zwischen den Teilnehmern vermeiden. Aber gleichzeitig muss er das Ziel im Auge haben: Das interkulturelle Training sollte den Lernenden die Chance geben, einige Trainingsmethoden der Zielkultur kennen zu lernen, damit die dort geförderten sozialen Kompetenzen auch gelernt werden können.

2.3.6 Ritualisierung vs. Interviewtechnik

Bedarfsanalyse und Evaluation in einem interkulturellen Training dienen, wie in Kap. 1.2.5 und Kap. 1.2.7 dargestellt, dazu, die Probleme in der interkulturellen Interaktion zu entdecken, entsprechende Trainingsmaßnahmen zu konzipieren und die Wirkung des Trainings zu kontrollieren. Die häufig angewendeten Methoden dafür sind Interviews und Fragebögen, die mit „objektiven“ messbaren Verfahren den „Stand der Dinge“ herausfinden und auswerten. Werden im westlichen Kulturkreis Objekt und Subjekt getrennt betrachtet und behandelt, so sehen Chinesen die Sache als ein Ganzes, in dem der Betrachter und der Gegenstand nicht genau trennbar sind (Kap. 2.2.1.2). „In the West there is a tendency to concretize and convert everything into an ‘object’, which is ‘out there’, is measurable and is also capable of being useful and practical“ (SINHA & SINHA, 1997, S. 35).

Viele Chinesen haben kein Vertrauen in die westliche Interviewtechnik und zweifeln daran, ob die emotions- und personbezogenen Erzählungen aus den Interviews die „Wahrheit“ sein könnten, oder ob das so genannte interkulturelle Problem nicht doch ein interpersonelles Problem ist. Es ist daher häufig, dass methodisch gleiche Interviews mit Chinesen andere Ergebnisse ergeben als mit Personen aus dem westlichen Kulturkreis (MORTEANI, 1996).

Die Schwierigkeiten der Chinesen mit Interviews zeigen sich schon bei der Erhebung von KIs. Die Untersuchung von MORTEANI (1996) stellt fest, dass in den chinesischen Interviews deutlich weniger KIs als in den deutschen erhoben wurden. Die Befragung ist also mit unterschiedlichem Erfolg einmal in einem chinesischen-kulturellen Rahmen und einmal in einem deutsch-kulturellen Rahmen angewandt worden. Um den Interviewee zu ermutigen, gibt ein chinesischer Interviewer mehr Beispiele bei seiner Fragestellung und mehr Bestätigung bei den Antworten. Wie MORTEANI beobachtet, hat die Antwortvorgabe der Chinesen immer Selbstbeantwortungscharakter. Die unterschiedlichen qualitativen Ergebnisse der Interviews werden in Tab. 9 dargestellt:

	Chinesen	Deutsche
Interviewees:	<ul style="list-style-type: none"> – verweisen vermehrt auf kulturellen Bezug; – geben sachliche und allgemeinere Bewertungen; – zeigen stärker, dass sie über ein Thema nicht sprechen wollen; – erzählen kürzer, seltener, abstrakter und förmlicher. 	<ul style="list-style-type: none"> – formulieren mehr auf der persönlichen Ebene; – haben häufiger negative Bewertungen; – beschreiben die in ihnen ausgelösten Gefühle mit sehr emotionalem Vokabular; – sind redefreudiger und erzählen lebendiger und anschaulicher.
Interviewer:	<ul style="list-style-type: none"> – gibt stärker die Erzählungsrichtung und Inhalte vor; – füllt selbst die „Lücke“; – redet fast gleich viel wie die Interviewees. 	<ul style="list-style-type: none"> – dominiert das Ziel der Verstehenssicherung; – bedrängt die Interviewees stärker; – redet relativ weniger und die Interviewees spielen die „Hauptrolle“.

Tab. 9: Die Unterschiede in den Interviews zwischen Chinesen und Deutschen (MORTEANI, 1996, zusammengefasst v. d. A.)

Die Schwierigkeiten der Chinesen mit den westlichen Interviewtechniken und Evaluationsmethoden können in den folgenden Aspekten betrachtet werden.

(1) Chinesen fühlen sich bei einer „gefühllosen“ Befragung nicht persönlich angesprochen. Besonders, wenn der Interviewer die Probleme in der interkulturellen Interaktion „herausbohren“ will, fühlen sie sich unwohl und manchmal sogar angegriffen. „Für einen Chinesen reicht die logische Korrektheit eines Standpunktes nicht, er muss zugleich auch mit dem mitmenschlichen Gefühl übereinstimmen. In Wirklichkeit wird die emotionale Übereinstimmung viel mehr beachtet als die logische Korrektheit“ (LIN, 1935, S. 100). Ein Interview kann nur gelingen, wenn die Gefühle des Interviewees berührt werden (vgl. LIANG, 1998, S. 231).

(2) Die harmoniebedachte und beziehungsorientierte Kommunikation der Chinesen führt zu einer Zurückhaltung der eigenen Meinung. Es wird indirekter kommuniziert. Diese ritualisierte besondere Art der Kommunikation heißt auf Chinesisch *hansu*. Chinesen sind allgemein zurückhaltend mit den negativen Äußerungen (s. Kap. 2.2.1.4 und Kap. 2.3.2). „Im Gegensatz zu positiven Bewertungen, die sich sowohl auf die gesamte Leistung als auch auf einzelne Aspekte richten können und oft auch detailliert dargestellt werden, sind die negativen Bewertungen fast nie auf die gesamte Leistung, sondern immer nur auf einzelne Punkte bezogen und werden in der Regel nicht detailliert formuliert“ (LIANG, 1998, S. 228ff). Oft fängt man mit einer positiven Seite an und deutet zum Schluss an, dass es

etwas zu verbessern gibt. Häufig sind die kritischen Meinungsäußerungen mehrdeutig und vage, die einerseits für den Kritisierten schonend wirken – um das Gesicht zu wahren, und um andererseits mehr Interpretationsräume zu schaffen. Der Adressat braucht ein feines Ohr um das, was wirklich gemeint ist, herauszuhören.

(3) Das Alter, die Position sowohl der Interviewees als auch des Interviewers, spielen eine wichtige Rolle in der Durchführung der Befragung bei Chinesen. Wie im Kap. 2.2.1.3 dargestellt, sind die älteren Menschen mit höherer gesellschaftlicher Position allgemein deutlich dominanter im Gespräch als die jüngeren mit niedrigem sozialem Rang. Dies wird in den Interviews zur Evaluation eines interkulturellen Trainings von WIMMER (1996) bestätigt. Die Sprechdauer eines älteren chinesischen Managers war viel länger in einem Interview als bei einem jüngeren chinesischen Angestellten. Aufgefallen ist weiter, dass ein älterer chinesischer Manager sogar die dominante Rolle in dem Interview übernahm, während der jüngere deutsche Interviewer (noch Student) eine relativ passive Rolle spielen konnte. Die gleichen Phänomene kann man auch in den Interviews in der Untersuchung von MORTEANI (1996) feststellen. Der Interviewer war ein chinesischer Professor aus einem renommierten Institut in China. Er hatte sicherlich mehr „Sprechrecht“ als seine Interviewees, von denen die meisten noch Studenten waren.

(4) Chinesen gehen mit Lob, vor allem mit Selbstlob, sehr vorsichtig um. Wenn ein Chinese ein Kompliment hört, versucht er die Freude zu verbergen und zu sagen: „Es bleibt sehr viel zu verbessern.“ Dies passiert häufig in der Evaluation über ihre Fortschritte in Verhalten und Kompetenzen. Wenn sie sagen, dass sie die kritischen Situationen gut bewältigt haben, fürchten sie, dass sie den Eindruck wecken, dass sie überheblich sind. D.h., die Ergebnisse der Evaluation der eigenen Leistung und der Leistung der anderen fallen unterschiedlich bei Chinesen aus. Die eigene Leistung wird eher schwächer bewertet, während die Leistung der anderen eher höher eingeschätzt wird.

Die Ritualisierung der Sprache und die Unterdrückung des eigenen Willens und der eigenen Meinung führen sehr wahrscheinlich zu einer typischen Grundstruktur bei Chinesen. „In the Chinese culture, public conversations are ritualized to avoid face-threatening situations; private conversations, in contrast, are substantive“ (GAO, 1996, S. 96, s. auch Kap. 3.2.3.2). Das chinesische Wort *yilun* heist „über jemand hinter seinem Rücken sprechen“ oder „tratschen“. „...Chinese utilize the form of *yilun* to satisfy their curiosity about others' privacy and the need to speak their true feelings“ (GAO, 1996, S. 97). Die öffentlichen Gespräche sind vor allem wegen der Vermeidung der Gesichtsverletzung und der Konfrontation ritualisiert (GAO, 1996; GOA, TING-TOOMEY & GUDYKUNST, 1996). Kritische Bemerkungen finden oft hinter dem Rücken des Betroffenen statt. Es wird in der Literatur bestätigt, dass Chinesen sich in solchen Gesprächen sehr wohl über ihre Vorge-

setzten, Eltern, Lehrer und über sonstige Personen, die hierarchisch höher stehen, beschweren. Sie benutzen die Gelegenheit, um eigene Gefühle auszuschütten und Druck abzubauen (GOA, TING-TOOMEY & GUDYKUNST, 1996, S. 290).

2.4 Zusammenfassung

Für die Entwicklung eines kulturadäquaten interkulturellen Trainings für Chinesen muss natürlich aus ihrer Sicht der Lehr- und Lernprozess analysiert werden. Die in diesem Kapitel dargestellten chinesischen lehr- und lerntheoretischen Ansätze und Praktiken unterscheiden sich von westlichen Lehr- und Lernkonzepten des interkulturellen Trainings in vieler Hinsicht. Wenn diese kulturellen Besonderheiten in einem Training für Chinesen vertreten werden sollen, sollte das Training die folgenden Elemente beinhalten:

Methodisch gesehen, sollte das Training eher lehrerzentriert und stark an einem Leitfaden orientiert sein. Klare Gliederung, Zusammenfassung und genaue Hinweise werden gegeben, damit die chinesischen Teilnehmer das Sicherheitsgefühl bekommen, den roten Faden immer im Auge haben und stets einen ganzheitlichen Blick behalten. Die gelegentliche Wiederholung der Inhalte in anderer Form, vor allem in der Kombination von theoretischen Teilen und Übung, gibt den chinesischen Teilnehmern die Chance, ihre erworbenen „Kenntnisse“ in der „Praxis“ zu prüfen und „Erfolgerlebnisse“ zu genießen. Kognitive Darstellungen werden mit zahlreichen Beispielen begleitet und anschaulich präsentiert.

Inhaltlich betrachtet werden den chinesischen Teilnehmern vermehrt praxisorientierte Strategien angeboten. Theoretischer Hintergrund, wenn dessen praktischer Zweck nicht erläutert wird, oder dessen Funktion in der Praxis oder Übung nicht deutlich wird, wird nicht im Training bearbeitet. Solche Inhalte empfinden die chinesischen Teilnehmer nicht als themenrelevant. Erfahrungs- und berichtsbezogene Themen erwecken das Lerninteresse der Chinesen und geben ihnen ein „authentisches“ Gefühl. Konkrete Vorschläge zur Problemlösung werden den chinesischen Teilnehmern angeboten.

Der Trainer zeigt seinen Teilnehmern ein Vorbild, das sie nachahmen können. Er hat nicht nur umfassende Kenntnisse der interkulturellen Thematik, sondern er ist selber ein kompetenter, erfahrender „interculturalist“. Für jede Frage hat er eine Antwort parat; für jedes Problem hat er eine Strategie anzubieten.

Ein kulturangepasstes Training für Chinesen unterscheidet sich von einem westlichen interkulturellen Trainingskonzept. Um den Kontrast zu veranschaulichen, werden hier zwei Trainingskonzepte – ein so genanntes chinesisches Modell und ein deutsches Modell (aus

einem interkulturellen Trainingskonzept für Deutsche, s. Anhang 2) – dargestellt. Die kulturellen Unterschiede im Lehren und Lernen sind in der Abb. 3 deutlich zu erkennen:

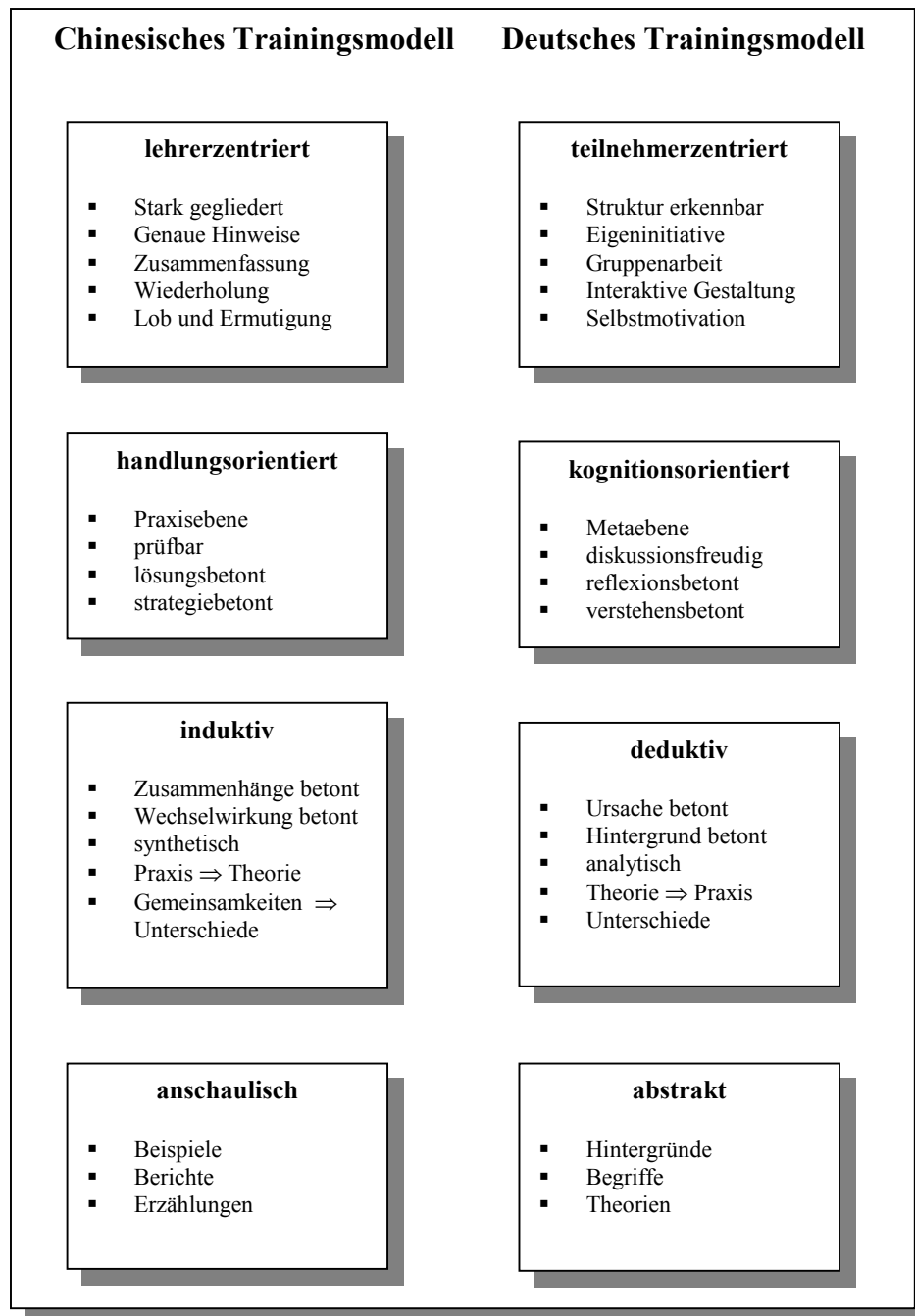


Abb. 3: Vergleich der interkulturellen Trainingsmodelle zwischen Chinesen und Deutschen

Wie diese kulturellen Besonderheiten in der Entwicklung des kulturadäquaten interkulturellen Trainingskonzeptes für Chinesen tatsächlich berücksichtigt werden müssen, wird im Kap. 3 durch ein Praxisbeispiel dargestellt.

3 Interkulturelles Training für Chinesen – ein Praxisfall

3.1 Überlegungen bei der Entwicklung des Trainingskonzeptes für Chinesen und das methodische Vorgehen

3.1.1 Überlegungen

Interkulturelle Trainings sind, wie im Kap. 1 dargestellt, kulturspezifisch, also westlich (euro-amerikanisch) beeinflusst. Eine „Eins-zu-eins-Übertragung“ des westlichen Trainingskonzeptes für Chinesen wurde versucht, aber Lernzufriedenheit und -erfolg der Chinesen mit dem Trainingskonzept erwiesen sich als gering (s. Kap. 2.1.1). Die Darstellung der chinesischen Lehr- und Lerntheorien im Kap. 2 zeigt auch, dass sich die Lehr- und Lernansätze in den westlichen und in den chinesischen Auffassungen in vielen Punkten unterscheiden. Dass kulturelle Einflüsse der Teilnehmer bei der Planung und Durchführung interkultureller Trainings berücksichtigt werden müssen, ist eigentlich keine neue Erkenntnis. Bereits im „Handbook of Intercultural Training“ von LANDIS & BRISLIN (1983) wurde darauf hingewiesen. Das Eingehen auf die kulturbedingten Bedürfnisse der Teilnehmer wurde als Voraussetzung für erfolgreiches Training identifiziert. Für den Lernprozess der Teilnehmer müssen unterstützende Trainingsmethoden angeboten werden (PAIGE/MARTIN, 1983, S. 48).

Diese Forderung zeigt sich jedoch weltweit bis heute in der interkulturellen Trainingsforschung im Hinblick auf Trainingsinhalte und -methoden als wenig verwirklicht (KAINZBAUER, 2002). Eine interkulturelle Theorie, die unterschiedliches Lehren und Lernen der Menschen aus verschiedenen Kulturen in interkulturellen Trainings einbezieht, gibt es bis jetzt nicht. Vereinzelt wurde darüber geforscht, dass die Menschen aus verschiedenen Kulturen unterschiedlich lernen (KAINZBAUER, 2002). In der Trainingspraxis „modifizieren“ einige Trainer aus dem „Instinkt“ heraus die Trainingsmethoden und -inhalte für ihre Teilnehmergruppe. Über den Lernerfolg mit diesen „modifizierten“ Trainingskonzepten wurde nicht berichtet, und so gibt es bis heute noch keine Theorien darüber, wie diese kulturellen Besonderheiten im Lernprozess der Teilnehmer tatsächlich berücksichtigt werden sollten. Noch weniger wurde darüber geforscht, wie die kulturellen Besonderheiten im Lernprozess der Zielkultur als Lernelemente im interkulturellen Training eingebunden werden sollten.

Die Erfahrung mit der Übertragung des westlichen Trainingskonzeptes für Chinesen und der Vergleich der westlichen und der chinesischen Einstellungen und Praktiken im Lehren und Lernen führen zu folgenden Hypothesen: Um eine hohe Lernqualität der Chinesen der interkulturellen Handlungskompetenz zu erreichen, ist es notwendig, ein kulturadäquates Trainingskonzept für Chinesen zu entwickeln. Allerdings müssen bei der Erforschung eines kulturadäquaten Trainingskonzeptes für Chinesen folgende Fragen gestellt werden:

- 1) Welche Elemente (spricht Lernumgebung, Lernmethoden, Lerninhalte, Trainer usw.) im Training müssen in der Entwicklung eines kulturadäquaten Trainingskonzeptes berücksichtigt werden?
- 2) Welche Trainingsmethoden und -inhalte aus dem westlichen Trainingskonzept können auf Chinesen übertragen werden?
- 3) Woran unterscheidet sich so ein kulturadäquates Trainingskonzept für Chinesen von dem westlichen Trainingskonzept?

Wie sollte ein kulturadäquates Trainingskonzept aussehen? Sollte das interkulturelle Training für Chinesen schließlich nur aus chinesischen didaktischen Methoden bestehen? Garantiert so ein Konzept dann tatsächlich den Lernerfolg bei Chinesen? Ein Trainingskonzept mit „reinen“ chinesischen didaktischen Methoden kann den chinesischen Teilnehmern zwar reibungslos interkulturelle Themen vermitteln. Aber dann wird ein interkultureller Lernaspekt im interkulturellen Training vernachlässigt. Das Ziel des Trainings sollte nicht nur darin liegen, den Teilnehmern in einer „indirekten“ Art etwas über die andere Kultur zu vermitteln, weil dann das Lernen „indirekt“ stattfindet, weil die Teilnehmer im Training keinen direkten Zugang zu der anderen Kultur haben. Sie spüren sie nur aus „zweiter Hand“, nämlich durch den Trainer, der von der Kultur erzählt. Unter dem interkulturellen Lernaspekt des interkulturellen Trainings sollte auch das Ziel verfolgt werden, dass das Training nicht nur interkulturelle Inhalte liefert, sondern dass diese Inhalte auch in einer interkulturellen Form geliefert werden. D.h., das interkulturelle Training muss den Teilnehmern die Chance anbieten, die kulturellen Besonderheiten der anderen nicht nur in einer „kognitiven“ Art und Weise kennen zu lernen, sondern sie auch „live“ zu erleben. Das interkulturelle Training mit Einsatz von didaktischen Elementen aus der anderen Kultur gibt den Teilnehmern Gelegenheit, sich der Denkweise der anderen Kultur anzunähern (s. Einführung).

3.1.2 Vorgehensweise

Das Ausarbeiten eines kulturadäquaten Trainings für Chinesen benötigt empirische Untersuchungen. D.h., das Trainingskonzept muss in der Praxis durchgeführt werden und die Wirksamkeit des Trainings muss danach geprüft werden. Durch die Untersuchungsergebnisse kann festgestellt werden, ob mehr Lernzufriedenheit und -erfolg bei Chinesen vorliegen, und an welcher Stelle das Trainingskonzept modifiziert werden sollte.

Nun muss entschieden werden, wie ein interkulturelles Training für Chinesen konzipiert wird. Ein allgemeines interkulturelles Sensibilisierungstraining garantiert wenig Erfolg angesichts der chinesischen Vorliebe für „handlungsorientiertes“ und „konkretes praxisorientiertes“ Training. Diese Trainings würden von Chinesen eher gebraucht, wenn sie in einem multikulturellen Unternehmen arbeiten. Aber dann sollte das Training auch in einer gemischten „multikulturellen“ Form stattfinden. Dieses beinhaltet jedoch für die Autorin zu viele ggf. störende und unkontrollierbare Elemente für die erfolgreiche Durchführung des Trainings.

Ein interkulturelles Training für ein bestimmtes Land lässt sich besser organisieren. Die Forschungsanalyse des Trainings wäre anschaulicher und beinhaltet weniger Einflussfaktoren. Aber welches Land sollte gewählt werden? Aus pragmatischem Grund wurde Deutschland als Zielland für das Training gewählt. Die Autorin arbeitete zu dieser Zeit bei einem deutschen Konzern, der international tätig war und zahlreiche Niederlassungen in China hatte. Sie betreute die interkulturellen Trainings und war für den Personalaufbau in China mitverantwortlich. Dies bot ihr gute Möglichkeiten an, ein interkulturelles Training für Chinesen für den Auslandseinsatz in Deutschland zu organisieren.

Der nächste Schritt war, zu entscheiden, wer an dem geplanten Training teilnehmen sollte: Eine Zielgruppe musste festgelegt werden. Die folgenden Arbeitsschritte wurden für die Entwicklung eines kulturadäquaten Trainingskonzeptes für Chinesen überlegt (s. Abb. 4):

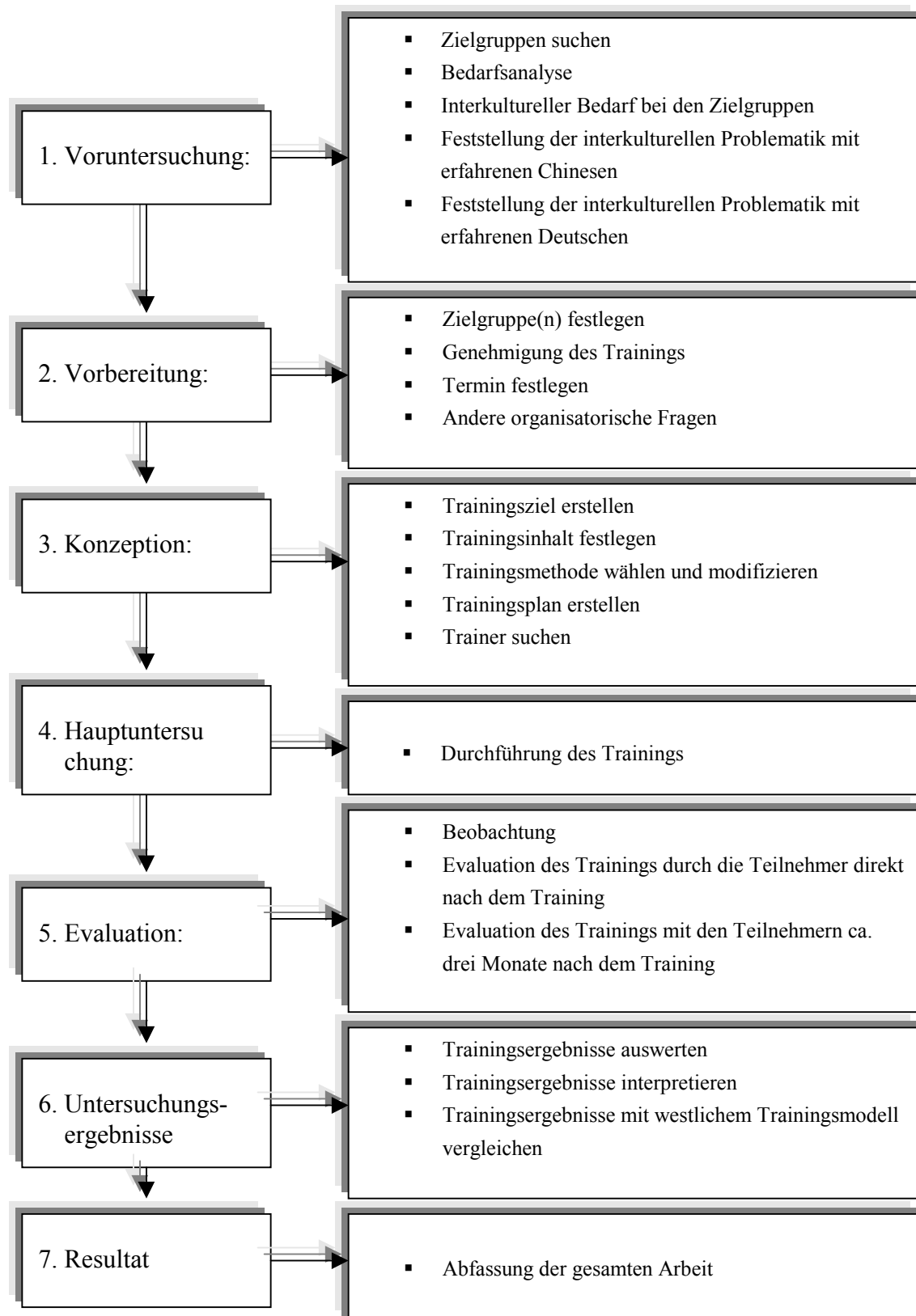


Abb. 4: Arbeitsschritte der Entwicklung eines kulturadäquaten Trainingskonzeptes für Chinesen

Der detaillierte Ablauf der einzelnen Phasen wird jeweils im Kap. 3.2, Kap. 4 und Kap. 5 beschrieben.

3.1.3 Forschungsmethodik

Die Entwicklung eines kulturadäquaten Trainingskonzeptes für Chinesen wurde mit Hilfe verschiedener Forschungsmethoden in Angriff genommen. Es wurde generell ein induktiv-empirischer Forschungsweg gewählt. Zunächst wurden die Zielgruppen festgelegt. Dann wurde untersucht, wie der Bedarf dieser Zielgruppen nach interkulturellen Trainings aussah. Daraus hat die Autorin ein Konzept für eine Zielgruppe aufgebaut und dies in der Praxis durchgeführt und geprüft. Bevor jedoch auf die Ergebnisse der Untersuchung genauer eingegangen wird, werden hier die verwendeten Methoden dargestellt.

Fragebogen

In der Bedarfsanalyse zum interkulturellen Training für die chinesischen Teilnehmer wurden Fragebogen verwendet. Dadurch sollte herausgefunden werden, welche Schwierigkeiten der Teilnehmer im Umgang mit Deutschen hatten und wo das Lerninteresse lagen.

In den Evaluationen des Trainings wurden auch Fragebogen eingesetzt. Dadurch wurde geprüft, ob das interkulturelle Training die interkulturelle Handlungskompetenz der Teilnehmer erhöht hat. Es wurde zwischen den Untersuchungsergebnissen aus der Bedarfsanalyse (z.B. das Verständnis der Teilnehmer für deutsche Verhaltensweisen), dem Zustand dieses Aspektes ca. drei Monate nach dem Training (also ob das Gelernte in der Praxis verwendet werden konnte) verglichen. Dadurch sollte die Prüfung der Wirksamkeit des Trainings mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit garantiert werden können.

Vorteil beim Verwenden dieser Methodik war: Die Befragten konnten anonym bleiben. Für Chinesen ist sie eher eine „angenehme“ Art, über die Probleme, vor allem über die Konfliktsituationen, zu berichten. Es ist auch einfacher für Chinesen, in einer versteckten Form über eigene Leistung zu berichten. Im Vergleich zum Interview können sie „objektiver“ ihre eigene Leistung beurteilen, ohne den Eindruck bei den anderen zu erwecken, „arrogant“ und nicht „bescheiden“ zu sein (siehe Kap. 2.2.1.3 & Kap. 2.2.1.4).

Interviews

Als Unterstützung der Bedarfsanalyse und der Evaluation wurde teilweise die qualitative Forschungsmethodik des Interviews gewählt. Das Interview erscheint geeignet, den Zugang zu den subjektiven psychischen Prozessen eines Forschungssubjekts zu öffnen (KINAST, 1998). In einem Interview kommen die Forschungssubjekte selbst zur Sprache und können ihre subjektiven Bedeutungen vermitteln. Im Vergleich zur quantitativen Methodik hat die qualitative Methode noch einen Vorteil: Die Flexibilität dieser Form ermöglicht mehr Zugänge zur Datenerhebung. Wenn eine Antwort oder eine Schilderung nicht die Information beinhaltet, wie sie der Befragende erwartet, kann immer die Frage umformuliert werden. Auch kann die freie Erzählung des Interviewees zusätzliche oder unerwartete Informatio-

nen liefern, im Gegensatz zu einem geschlossenen Fragebogen. Daher wurden Interviews als Ergänzungsmethodik – als eine „Doppelsicherung“ – in der vorliegenden Arbeit verwendet.

Angesicht der Schwierigkeit der Chinesen mit den Interviews, dargestellt im Kap. 2.3.6, wurden in der Bedarfsanalyse und in dem 2. Teil der Evaluationen hauptsächlich narrative Interviews eingesetzt. „Das narrative Interview ist ein Verfahren, bei dem der Befragte durch das Erzählen von Geschichten in der Vergangenheit liegende Ereignisse und Handlungsabläufe rekonstruiert. Die zurückliegenden Ereignisse werden in der Rekonstruktion interpretiert und stellen somit keine Abbildung objektiver Art der Realität dar, sondern sind eine Interpretation“ (HAUPERT, 1985, S. 161). Es kommt aufgrund seiner maximal offenen, unstrukturierten und unstandardisierten Form der Berücksichtigung der chinesischen Besonderheit besonders entgegen (HRON, 1994; KOOLWIJK, 1974; KINAST, 1998). Im Vergleich zum problemzentrierten Interview bietet das narrative Interview die Möglichkeit an, zuerst auf die Beziehungsebene zwischen dem Interviewee und Interviewer einzugehen. Die indirekte Formulierung wird den Interviewee nicht bedrängen. Da es nicht unbedingt strukturiert gestaltet ist, wird eine lockere und angenehme Atmosphäre geschaffen, so dass die Chinesen leichter ins Gespräch kommen und bereit sind, über etwas zu „tratschen“ (vgl. Kap. 2.3.6).

Aber als Nachweis eines kausalen Zusammenhangs zwischen dem interkulturellen Training und den verbesserten interkulturellen Handlungen sollten Elemente der problemzentrierten Interviews dazugenommen werden. Verwendet sollte dieses nur sporadisch im narrativen Interview werden, wenn der kausale Zusammenhang von dem Interviewee nicht angedeutet wurde. In der Tat wurde diese Methodik selten benötigt, weil die chinesischen Interviewees meistens von alleine auf den Zusammenhang zwischen dem Gelernten im Training und ihrer Anwendung in der Praxis kamen. Sie waren in dem klassischen Sinne kein richtiges Interview, sondern eher eine Form von Gespräch. Diese Gespräche fanden auch meistens im Zusammenhang mit anderen „Gelegenheiten“, z.B. im Rahmen der Betreuung der Teilnehmer während der technischen Schulung durch die Autorin, statt (s. Kap. 4.2.4).

Unter Berücksichtigung der eventuellen Hemmungen der chinesischen Interviewees wurden die Interviews nicht auf dem Tonband aufgenommen. Die Äußerungen wurden nur stichwortartig notiert und nach den Interviews zusammengefasst.

Teilnehmende Beobachtung

In der Durchführung des Trainings wurde die qualitative Methodik der teilnehmenden Beobachtung eingesetzt. FRIEDRICHS (1981, S. 273) unterscheidet Beobachtung als Forschungsmethode zwischen versteckt und offen, nicht teilnehmend und teilnehmend, syste-

matisch und unsystematisch, natürliche und künstliche Situation, Selbst- und Fremdbeobachtung. Aus der Überlegung der möglichen Hemmungen bei den chinesischen Teilnehmern wollte die Autorin auf keinen Fall einen offenen, nicht teilnehmenden (wirkt als ein Kontroller) Beobachter haben.

Da die Autorin selbst im Training dabei war (s. Kap. 3.4.4), konnte sie die Rolle des Beobachters in einer begrenzten Form übernehmen. Da sie das Training selbst konzipiert hat, wusste sie am besten, was zu beobachten war. Die Rolle sah in dem ersten Augenblick kompliziert aus, weil die Autorin zwei Rollen auf einmal spielen musste. Aber tiefer überlegt: Ist ein Lehrender nicht immer auch gleichzeitig ein Beobachter? Ohne Beobachtung der Reaktion seiner Lernenden kann er seine nächsten Schritte nicht festlegen. D.h., ein Lehrer reagiert nach seinen Beobachtungen im Lehrprozess.

Anhand der oben dargestellten Überlegungen wurde entschieden, dass die Autorin allein die Rolle des Beobachters übernimmt. Nur war es schwierig und teilweise nicht möglich, alles zu protokollieren. Der Beobachter muss Kategorien und Fragestellungen der Beobachtungssysteme im Gedächtnis haben und die Beobachtung nach dem Training aufschreiben. Hilfreich war es, vorher ein Beobachtungsschema (s. Anhang 3) auszuarbeiten. Dieses Beobachtungsschema basierte auf dem Trainingskonzept bzw. dem Trainingsprogramm, das im Kap. 3.4.9 ausführlich dargestellt wird.

3.2 Voruntersuchung

In diesem Kapitel wird ein kulturadäquates Konzept des interkulturellen Trainings für Chinesen vorgestellt.

3.2.1 Festlegung der Zielgruppe

Im Rahmen eines Unternehmensprojektes wurde im Jahre 1999 ein neues Personalentwicklungsinstrument in einem JV und einer Vertriebsniederlassung in China eingeführt. Da die Autorin daran mitarbeitete und sich an der Einführung beteiligt hat, nutzte sie die Chance, um den Bedarf der interkulturellen Trainings der chinesischen Mitarbeiter ebenfalls zu untersuchen. Ziel des Projektes war, Potenziale oder auch Defizite der Mitarbeiter im Unternehmen zu untersuchen, um dann entsprechende Bildungs- und Entwicklungsmaßnahmen anzuwenden. Dies ließ sich mit der Erhebung der interkulturellen Kompetenzen und Potenziale sehr gut verbinden. Die Autorin wollte die Zielgruppe oder Zielgruppen für ihr interkulturelles Training aussuchen.

Aus den Ergebnissen des Projektes wurden Entwicklungsmaßnahmen für die chinesischen Mitarbeiter festgelegt. Eine davon war, dass einige chinesische Führungskräfte bzw. Mitar-

beiter demnächst eine technische Schulung im deutschen Mutterkonzern erhalten sollten. Im JV wurde beschlossen, dass zwölf Mitarbeiter (davon zwei Dolmetscherinnen als Begleitung) zur technischen Schulung nach Deutschland geschickt werden sollten. In der Vertriebsniederlassung dagegen war kein konkreter Schulungsbedarf in Deutschland vorgesehen, da viele Mitarbeiter sowieso regelmäßig zu Besuch in Deutschland waren.

Aus den Resultaten der Befragung hat die Autorin zwei Zielgruppen festgelegt: die zwölf Mitarbeiter aus dem JV, die zur Schulung nach Deutschland kommen würden, und die Mitarbeiter aus der Vertriebsniederlassung, die häufig nach Deutschland kamen. Von den Ergebnissen der Potenzialanalyse hat die Autorin weitere Informationen über Funktion, Arbeitserfahrung, allgemeine und fachliche Ausbildung, Kompetenz und Verhalten der chinesischen Mitarbeiter erhalten. So war wichtig zu wissen, dass die Mehrheit der zwölf Mitarbeiter aus dem JV leitende Funktionen hatten. Die meisten waren Techniker bzw. Abteilungsleiter. Die Mehrheit verfügte über mindestens fünf Jahre Erfahrung im Arbeitsgebiet. Alle hatten entsprechende fachliche Ausbildungen, allerdings hatten weniger als die Hälfte Universitätsabschluss und außer den zwei Dolmetscherinnen in dieser Gruppe sprach niemand Deutsch. Nur wenige konnten fließend Englisch. In der Vertriebsniederlassung hatten dagegen fast alle Mitarbeiter Universitätsabschluss und sprachen entweder fließend Englisch oder Deutsch. Die meisten davon hatten ca. zwei Jahre Erfahrung im JV.

3.2.2 Bedarfsanalyse

In der Untersuchung des Bedarfs der beiden o.g. Zielgruppen wurden Fragebögen und unstrukturierte Interviews verwendet. Um eine umfangreiche und objektive Bedarfsanalyse zu erlangen, wurden weitere Interviews mit „unabhängigen dritten Personen“ durchgeführt, nämlich mit den Chinesen, die schon einmal eine technische Schulung in Deutschland erhalten hatten, sowie mit den Deutschen, die den Chinesen in der deutschen Muttergesellschaft als Ansprechpartner dienten.

3.2.2.1 Befragung nach interkulturellen Trainings

Bevor die Entscheidung getroffen wurde, ein interkulturelles Training für die chinesischen Mitarbeiter zu organisieren, wurde eine Befragung mit den zwölf chinesischen Mitarbeitern im JV und mit den siebzehn chinesischen Vertriebsleuten in der Vertriebsniederlassung durchgeführt. Es sollte durch die Befragung herausgefunden werden, wie die Zusammenarbeit zwischen den chinesischen und den deutschen Mitarbeitern aussah, ob Bedürfnisse nach einem interkulturellen Training seitens der Befragten vorhanden waren, welche Schwierigkeiten und Probleme bei den chinesischen Mitarbeitern im Umgang mit deutschen Kollegen wahrzunehmen waren und welche Maßnahmen zur Bewältigung der inter-

kulturellen Konflikte gewünscht werden. Ferner sollte herausgefunden werden, ob ein gemeinsames Trainingsprogramm für die oben genannten Zielgruppen genügte oder doch zwei voneinander unterschiedliche Trainingskonzepte in Bezug auf den Inhalt und die Methode für diese zwei unterschiedlichen Zielgruppen gestaltet werden sollten.

Zum Feststellen des Bedarfes der Konzern-Mitarbeiter nach einem interkulturellen Training war ein Fragebogen vorhanden. Der ursprünglich für die deutschen Mitarbeiter und Führungskräfte konzipierte Fragebogen war jedoch zu „deutsch“. Einige Fragen waren nicht geeignet für die chinesischen Mitarbeiter, wie z.B. „Machen Sie häufig Urlaub im Ausland?“. Daher wurde ein eigener Fragebogen, unter Berücksichtigung der chinesischen Besonderheiten, für diesen Zweck konzipiert. Es wurden keine persönlichen Daten, wie Name, Abteilung, Funktion usw. erhoben. Die Befragung blieb anonym. Das Ziel war, dass sich die Befragten „versteckt“ über die Probleme und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit deutschen Kollegen im JV und in der Vertriebsniederlassung äußern konnten. Der Fragebogen bestand zuletzt aus 14 einzelnen Fragen (s. Anhang 4). Die Befragung wurde ausgewertet, und die Ergebnisse zwischen JV und der Vertriebsniederlassung wurden miteinander verglichen.

Die Mehrheit der Befragten im JV und in der Vertriebsniederlassung hatte seit zwei bis drei Jahren beim JV gearbeitet. Ca. ein Drittel der Befragten aus der Vertriebsniederlassung war auch bei anderen deutschen bzw. bei einem internationalen Unternehmen beschäftigt gewesen. Auslandserfahrung hatte nur eine von den zwölf Befragten im JV, dagegen gab mehr als ein Drittel der Befragten in der Vertriebsniederlassung an, in Deutschland gewesen zu sein. Die Befragten aus der Vertriebsniederlassung hatten mehr als die Befragten aus dem JV internationale Erfahrung.

Die große Mehrheit der Befragten im JV und aus der Vertriebsniederlassung arbeiteten „oft“ oder „sehr oft“ mit deutschen Kollegen zusammen. In der Freizeit wurde jedoch kaum noch Kontakt zu den deutschen Kollegen gepflegt. Das war ein Zeichen, dass die Zusammenarbeit mit den deutschen Kollegen nicht zufrieden stellend war. Die Beziehung mit Kollegen am Feierabend impliziert für Chinesen die Frage, ob die Zusammenarbeit stimmt. Die Hälfte der Befragten im JV fand, dass die unterschiedliche Arbeitsweise den Umgang mit Deutschen schwierig machte. Dies wurde von knapp einem Drittel der Befragten in der Vertriebsniederlassung bestätigt.

Eine andere Frage zeigte, dass ca. zwei Drittel der befragten Chinesen im JV und ca. die Hälfte der von der Vertriebsniederlassung „geringes Verständnis“ gegenüber dem deutschen Verhalten hatten. Zur Frage „Was wollen Sie über die Deutschen erfahren“ interessierten sich die Mehrheit der Befragten im JV in erster Linie dafür, wie man mit den deut-

schen Kollegen umgehen kann, insbesondere wie man die eigenen Wünsche und Bedürfnisse darstellen und wie man mit Deutschen diskutieren kann. Sie wollten etwas „Praktisches“ lernen, also etwas über das „Wie“ erfahren. Nur wenige interessierten sich für den kulturellen Hintergrund und für Konfliktlösungen. Hier liegt ein nicht zu übersehender Unterschied zwischen dem JV und der Vertriebsniederlassung: Mehr Befragte in der Vertriebsniederlassung wollten etwas über die Denkweise der Deutschen und ihren kulturellen Hintergrund wissen. Sie interessierten sich mehr für das „Warum“. Die Ergebnisse zeigten, dass die Befragten in der Vertriebsniederlassung durchschnittlich mehr Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Menschen aus anderen Kulturkreisen hatten. Sie beschwerten sich auch eindeutig weniger über Schwierigkeiten im Umgang mit den deutschen Kollegen. Sie wussten einiges darüber, wie das „internationale Geschäft“ läuft. Aber die kulturellen Hintergründe wussten vermutlich viele der Befragten in der Vertriebsniederlassung auch nicht.

Der Vergleich der Befragungen zwischen dem JV und der Vertriebsniederlassung zeigte die unterschiedlichen Bedürfnisse der Chinesen nach einem eventuellen interkulturellen Training. Er zeigte auch, dass Unterschiede zwischen den verschiedenen Zielgruppen bei der Konzeptentwicklung des Trainings berücksichtigt werden müssen. Es reicht nicht aus, ein Trainingskonzept für alle Chinesen zu entwickeln. Jede Teilnehmergruppe sollte vor der Konzeption zuerst nach ihren Bedürfnissen, ihren Interessen und ihrer Ausbildung untersucht werden, damit die geeigneten Inhalte und Methoden ausgesucht und angepasst werden können.

3.2.2.2 Interviews mit deutschlanderfahrenen chinesischen Mitarbeitern

Was hatten die chinesischen Mitarbeiter früher während der technischen Schulung und während des Besuchs in der deutschen Muttergesellschaft erlebt? Welche Schwierigkeiten tauchten häufig auf? Um ein zielgerechtes Training als Vorbereitung des zukünftigen Aufenthalts in Deutschland für die chinesischen Mitarbeiter zu gestalten, war es sinnvoll, mit den deutschlanderfahrenen chinesischen Mitarbeitern Interviews durchzuführen.

Im Kap. 2.3.6 wurde dargestellt, dass ein Interview mit Chinesen häufig nicht sehr viel Erfolg brachte. Aus dem Grund sah die Vorgehensweise hier etwas anders aus. Die Interviews wurden darauf aufgebaut, dass die technischen Schulungen der chinesischen Mitarbeiter in Deutschland in der Zukunft besser gestaltet werden sollten. Die Interviewees sollten das Gefühl erhalten, dass sie als „erfahrene Experten“ in den Interviews angesehen wurden. So fühlten sie sich respektiert und motiviert, über ihre vergangenen Erfahrungen zu berichten, und vor allem, Verbesserungsvorschläge zu machen. Die Interviewees waren auch bereit zu erzählen, wenn sie das Gefühl vermittelt bekamen, dass der Interviewer ihnen Sympathie schenkte. D.h., sie redeten gerne, wenn der Interviewer „auf ihrer Seite“

stand. Es bedeutet nicht nur, dass ein Interviewer vor Beginn des Hauptthemas einen „small talk“ als „warm-up“ führen muss, sondern dass er auch dem Gegenüber während des ganzen Interviews eine positive Einstellung und „Mitgefühl“ zeigen sollte. Der Interviewer darf keine aggressiven Fragen stellen, besonders am Anfang. Er darf keine „leeren und abstrakten“ Fragen formulieren, z.B. „Wie fanden Sie das interkulturelle Seminar von letzten Dezember?“ oder „Wie war die Schulung in Deutschland?“ Zu solchen Fragen wird meistens von Chinesen geantwortet: „Es war gut.“ bzw. „Es war sehr gut.“ Dann wird mit großer Wahrscheinlichkeit nicht weitererzählt. Mit harmlosen Antworten dieser Art ist der Gefragte sicher, dass er den Fragenden nicht verletzt und die „Harmonie“ nicht zerstört. Hilfreich sind Fragen wie „Wie ich gehört habe, waren Sie letztem Dezember in Deutschland. Was haben Sie dort gemacht?“ oder „In welcher Abteilung (welchem Geschäftsbereich, welcher Stadt usw.) haben Sie ihre Schulung erhalten? Wer war Ihr Ansprechpartner?“

Fünf chinesische Mitarbeiter wurden in einzelnen Gesprächen gefragt, was sie damals in Deutschland erlebt hatten. Die am häufigsten erwähnten Probleme waren:

- Sprachbarriere: Die chinesischen Mitarbeiter sprechen meistens nicht gut Englisch oder Deutsch.
- Stress im Umgang mit Deutschen: Häufig tritt Unsicherheit auf, weil man nicht weiß, wie man sich gegenüber den Deutschen verhält und wie man sein „Gesicht“ nicht verliert.
- Probleme beim Ausdruck der eigenen Wünsche: Es fällt vielen Chinesen schwer, mit ihren deutschen Ansprechpartnern über Änderungen des Schulungsplans zu sprechen oder den Wunsch nach einer Küche in der Wohnung zu äußern.
- Orientierungslosigkeit: Häufig wissen die chinesischen Mitarbeiter nicht, was sie bei der technischen Schulung lernen sollen, wer die Ansprechpartner sind und was sie als nächsten Schritt machen sollen.
- Unzufriedenheit mit der privaten Betreuung: Oft hat man das Gefühl, dass die deutschen Kollegen nicht gastfreundlich sind. Chinesen werden selten von den deutschen Kollegen zum Essen oder zum Ausflug eingeladen.
- Einsamkeit in Deutschland: Es fehlt der Kontakt zu den Einheimischen.
- Unhöflichkeit einiger Deutscher: Manchmal fühlen sich Chinesen attackiert, vor allem wenn politische Themen wie Menschenrechte, Tibet, Taiwan von den Deutschen angesprochen oder kritisiert werden.

Einige Situationen, die von den interviewten Chinesen geschildert wurden, dienten später bei der Entwicklung des Trainingskonzeptes als Grundlage der „critical incidents“ oder der Rollenspiele im Training (s. Kap. 3.4).

3.2.2.3 Interview mit deutschen Ansprechpartnern

Wie wurden die chinesischen Mitarbeiter durch die Augen ihrer deutschen Ansprechpartner gesehen? Gab es Probleme und Schwierigkeiten, insbesondere verursacht durch unterschiedliche Mentalität, bei der Betreuung der Chinesen? Eine erfolgreiche Vorbereitung der Chinesen auf die Schulung in Deutschland sollte nicht nur die Bedürfnisse der chinesischen Seite befriedigen, sondern auch den Anforderungen der deutschen Muttergesellschaft entsprechen. Deshalb war es genauso wichtig, die Meinung der deutschen Ansprechpartner zu erfragen, die die Betreuung der Chinesen schon mal übernommen hatten.

In den Interviews mit den Deutschen wurde die gewöhnliche westliche Befragungstechnik verwandt. D.h., direkte Fragen wurden gestellt und es wurden auch direkte Antworten gegeben. Häufiger als in den Interviews mit den Chinesen wurde „Kritik“ über die Gestaltung der technischen Schulung geäußert.

Drei deutsche Betreuer wurden interviewt und die häufig auftauchenden Schwierigkeiten bei der Betreuung können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Zurückhaltung der chinesischen Mitarbeiter: Man weiß nicht genau, was die Chinesen selbst wünschen. Es scheint, als ob sie wunschlos und zufrieden sind.
- Uneindeutigkeit der Chinesen: Es ist schwierig einzuschätzen, ob die Chinesen etwas verstanden haben oder nicht. Wenn man etwas erklärt, lächeln und nicken sie, als ob sie alles verstanden hätten. Selten kommen Fragen. Man ist unsicher, ob das, was man vermitteln wollte, angekommen ist.
- Sprachbarriere: Die Kommunikation und der Informationsaustausch werden dadurch erheblich behindert.
- Merkwürdige Fragen: Manchmal sind die Chinesen doch nicht so zurückhaltend. Sie fragen z.B., wie viel man verdient, was man für ein Auto fährt, auch wenn man sich noch nicht so gut kennt.

Auch hier wurden einige der geschilderten Situationen als Grundlage für KIs oder das Rollenspiel benutzt (s. Kap. 3.4).

3.3 Vorbereitung

3.3.1 Genehmigung

Ein interkulturelles Training kostet Geld und nimmt die Arbeitszeit der Teilnehmer in Anspruch. Es wird nicht immer als eine selbstverständliche Maßnahme zur erfolgreichen internationalen Zusammenarbeit von allen Geschäftsführern eingesehen. Der erste Schritt zur

Realisierung des Trainings war daher die Überzeugung der Geschäftsführungen von der Notwendigkeit des interkulturellen Trainings.

Bei der Präsentation der Ergebnisse der Befragung hat die Autorin der Geschäftsführung des JVs die Bedeutung der interkulturellen Vorbereitung für die technische Schulung in Deutschland dargestellt. Argumentiert wurde, dass die Kosten der Schulung der chinesischen Mitarbeiter in Deutschland immens sind und die Investition sichergestellt werden muss. Eine erfolgreiche Schulung beginnt aber mit der psychologischen Situation der zu Schulenden, ob sie motiviert sind, zu lernen, ob sie in der Lage sind, zu lernen, ob sie mit der Lernumgebung zufrieden sind, ob sie mit den fachlichen Ansprechpartnern klar kommen und ob sie mit ihrer Lebenssituation zufrieden sind. Alle diese Punkte hängen vom kulturellen Verständnis der Lernenden ab. Fehlt dies, ist die technische Schulung im Ausland nicht effektiv. Die Geschäftsführung des JVs wurde überzeugt und das interkulturelle Vorbereitungstraining wurde genehmigt.

Die Geschäftsführung der Vertriebsniederlassung war ebenfalls von der Notwendigkeit des interkulturellen Trainings überzeugt und wollte das Training aus Kostengründen zusammen mit dem JV machen. Die Autorin hat dies abgelehnt, weil ihrer Ansicht nach das Training für das JV und für die Vertriebsniederlassung zielgruppengerecht angepasst werden sollte. Da die Schulung in etwa einem halben Jahr stattfinden sollte, musste das Training für das JV zuerst durchgeführt werden. Das Training für die Vertriebsniederlassung fand letztlich aufgrund von Terminproblem nicht statt.

3.3.2 Termin festlegen

Wann ist der beste Zeitpunkt, das interkulturelle Training für die Mitarbeiter aus dem JV durchzuführen? Wenn das Training zu früh, z.B. vier Monate vor der Abreise, stattfindet, ist das Gelernte nicht mehr in der Erinnerung. Wenn das Training aber zu spät, z.B. ein oder zwei Wochen vor der Abreise, veranstaltet wird, können die Lernenden sich schlecht auf das Training konzentrieren. Kurz vor der Abreise müssen die Reisenden sich normalerweise um den Reisepass, das Visum, das Kofferpacken, die Aufgabenstellung usw. kümmern. Wenn das Training erst während der technischen Schulung in Deutschland durchgeführt wird, nimmt es zu viel Zeit der Schulung in Anspruch, und es kann schlecht als eine Vorbereitungsmaßnahme dienen.

Die Vorbereitung sollte aus diesen Überlegungen am besten ein bis zwei Monate vor der Abreise in China stattfinden. Nach Vereinbarung mit der Geschäftsführung und den verschiedenen Abteilungen des JVs konnte das Training tatsächlich sechs Wochen vor der Abreise der ersten Gruppe geplant werden. Die Schulung fand in verschiedenen Geschäfts-

bereichen in der deutschen Muttergesellschaft in unterschiedlichen Zeiträumen statt. Idealerweise wäre gewesen, für jede Gruppe ca. sechs Wochen vor ihrer Abreise das Training durchzuführen. Aber die Kosten und der Aufwand waren zu hoch, so dass es nicht realisiert werden konnte.

3.3.3 Andere organisatorische Fragen

Es gab bei der Vorbereitung noch weitere organisatorische Fragen zu klären, so Kenntnisse über die Sprache, Räumlichkeiten u.a.:

Sprachtraining

Die Interviews der deutschlanderfahrenen chinesischen Mitarbeiter zeigten, dass eine der Hauptschwierigkeiten während des Aufenthaltes in Deutschland sprachlich bedingt war (s. Kap. 3.2.2). Laut der Frage 4 und Frage 8 in der Befragung der zu schulenden chinesischen Mitarbeiter (Kap. 3.2.2.1) war die Sprache auch eines der Haupthindernisse im Umgang mit Deutschen. Eine der wichtigsten Vorbereitungen der chinesischen Mitarbeiter auf die technische Schulung in Deutschland musste deshalb nicht nur die kulturelle, sondern auch die sprachliche Vorbereitung sein.

Zwei Sprachtrainings wurde organisiert: Diejenigen, die Englisch konnten, sollten ihr Englisch auffrischen bzw. weiter ausbauen. Die Mitarbeiter aus der Produktion sollten in der deutschen Sprache trainiert werden. Diese chinesischen Mitarbeiter konnten sicherlich nicht in zwei- oder dreimonatigem Sprachtraining fließend Deutsch erlernen, aber es würde ihren Aufenthalt und ihre Schulung in Deutschland erleichtern, wenn sie ein bisschen Umgangssprache und die häufig in der Produktion gebrauchten Fachwörter beherrschten, selbst wenn vorgesehen war, dass die Schulung vor Ort von zwei Dolmetschern begleitet wurde.

Trainingsort und -raum suchen

Weil alle Teilnehmer aus der gleichen Firma bzw. aus der gleichen Stadt kamen, war es aufgrund der wirtschaftlichen Überlegungen günstiger, das Training vor Ort zu organisieren. Es ist auch nicht üblich in China, dass ein internes Training außerhalb der Stadt, in der sich auch die Firma befindet, stattfindet. Aus Kostengründen fiel schließlich die Entscheidung auf einen firmeninternen Schulungsraum.

Nachteile des Schulungsraums in der Firma sind natürlich die möglichen Störungen durch die Arbeit während des Trainings. Mal wird ein Teilnehmer wegen eines dringenden Telefonates gerufen oder er geht während der Pause schnell zur Arbeitsstelle, um etwas „Wichtiges“ zu erledigen. Für diese Störungen musste eine Regelung gefunden werden, die während des Trainings einzuhalten war.

Natürlich gibt es auch Vorteile, wenn das Training in einem internen Raum stattfindet. Die Teilnehmer haben ein vertrautes Lernumfeld. Sie kennen sich aus und mit der Anfahrt zur Arbeit werden unnötiger Stress und Aufregung der Teilnehmer vermieden.

Ankündigung des Trainings

Die Teilnehmer und ihre Vorgesetzten wurden ca. einen Monate vor dem Training über den Termin informiert.

3.4 Aufbau des Trainings

In diesem Kapitel wird das Trainingskonzept auf der Basis des chinesischen Trainingsmodells (s. S. 107) für die chinesischen Mitarbeiter zur Vorbereitung auf die Schulung in Deutschland dargestellt.

3.4.1 Ziele definieren

Das Hauptargument für die Genehmigung des Trainings war, dass eine erfolgreiche Schulung der chinesischen Mitarbeiter in Deutschland nur dadurch garantiert werden konnte, wenn sie entsprechend auf den Aufenthalt vorbereitet waren. Dies soll hier als Leitziel des Trainings dienen. Auf dieser Basis werden die Ziele des Trainings definiert (s. Tab. 10):

Ziele	Ist-Zustand vor dem Training	Soll-Zustand nach dem Training
(1) <i>Für die kulturellen Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen sensibilisieren</i>	Geringes Verständnis der deutschen Verhaltensweise (s. Kap. 3.2.2.1)	Allgemeines bzw. gutes Verständnis der deutschen Verhaltensweisen besitzen
(2) <i>Schwellungsangst im Umgang mit Deutschen verringern und Regeln für den Umgang mit Deutschen erwerben</i>	Unsicherheit im Umgang mit den deutschen Kollegen bei der Zusammenarbeit im JV	Sicherheit im Umgang mit Deutschen erwerben; direkte Kommunikation mit den Deutschen in der Praxis anwenden; Kritik akzeptieren und äußern können
(3) <i>Die technische Schulung in Deutschland erfolgreich absolvieren</i>	Orientierungslosigkeit und Unsicherheit vor der Abreise, mangelnde Vorstellung von den Erwartungen des deutschen Ansprechpartners und wenig Überblick über den Mutterkonzern in Deutschland	Orientierung finden; Überblick über den Mutterkonzern und den allgemeinen Ablauf der technischen Schulung in dem Mutterkonzern haben; den deutschen Ansprechpartner ansprechen können
(4) <i>Das Leben in Deutschland erleichtern</i>	Orientierungslosigkeit und Angst vor dem Leben im Ausland	Überblick über alltägliches Leben in Deutschland haben, wie Einkaufen, Verkehr, Arztbesuch, Kriminalität

(5) <i>Toleranz gegenüber der fremden Kultur entwickeln sowie die Bereitschaft, von der anderen Kultur zu lernen</i>	Mangelnde Toleranz und geringe Wertschätzung der fremden Kultur	Die guten Eigenschaften, wie das Qualitätsbewusstsein, die Disziplin, und Regelerorientierung der deutschen Kollegen zu schätzen wissen
(6) <i>Die Zusammenarbeit mit den deutschen Kollegen im JV in der Zukunft verbessern</i>	Geringe Zufriedenheit in der Zusammenarbeit mit den deutschen Kollegen im JV	Die gute Zusammenarbeit im JV, die fachlichen Schulungsergebnisse sowie kulturelle Kenntnisse vom Gastland Deutschland weiter im JV vermitteln

Tab. 10: Ziele des interkulturellen Trainings für die chinesischen Mitarbeiter auf die Vorbereitung auf den Aufenthalt in Deutschland

Bei der Zieldefinition reicht es noch nicht aus, nur das Hauptziel des Trainings klar zu definieren, sondern jeder einzelne Ablauf des Trainings und jede Übung müssen einem bestimmten Ziel dienen. Eine detaillierte Zielbeschreibung schafft nicht nur Transparenz für eine systematische Evaluation des Trainings, sondern sie gibt den Teilnehmern von Anfang an auch einen Überblick. Im Trainingsprogramm wird das Ziel jedes Trainingsbausteins dargestellt (s. Kap. 3.4.9).

Die Zieldefinition ist wichtig für die Auswahl der Trainingsmethoden und der Trainingsinhalte. Nur wenn die Ziele des Trainings klar sind, können die zielorientierten spezifischen Methoden und Inhalte ausgesucht und angemessen vorbereitet werden.

3.4.2 Trainingsinhalte festlegen

Zwei Aspekte wurden bei der Auswahl der Trainingsinhalte berücksichtigt: Erstens sollten die Trainingsinhalte als Trainingsziele dienen. Zweitens ist eine effektive Planung der Trainingsinhalte nur möglich, wenn die Besonderheiten und die speziellen Anforderungen der jeweiligen Zielgruppe berücksichtigt werden (s. Kap. 1.2.2).

Aus dieser Überlegung wurde die Zielgruppe zunächst analysiert. Die *Alterstruktur* und das *Bildungsniveau* verraten die Flexibilität der zu Schulenden, deren Bereitschaft zum Ausprobieren und eventuell bereits vorhandene Erfahrungen mit westlichen Trainingsmethoden. Die *internationale Erfahrung* zeigt, ob sie schon mal mit der interkulturellen Problematik konfrontiert worden sind und ob Kenntnisse in Bezug auf die deutsche Kultur vorliegen. *Erwünschte Lerninhalte* zeigen, wo das Interesse der Teilnehmer liegen könnte. Die *Position* der Teilnehmer kann Hinweise auf die Komplexität der Arbeit und Häufigkeit von auftretenden Problemen geben. Die *Hierarchie* und die *Beziehung* in der Gruppe können die Umgangsformen in dieser Gruppe im Training bestimmen. Aus den Ergebnissen aus

der Potenzialanalyse (Kap. 3.2.1) und der Befragung zum Bedarf nach interkulturellem Training (Kap. 3.2.2.1) sieht die Teilnehmergruppe im Folgenden so aus (s. Tab. 11):

Die Altersstruktur:	Die Gruppe besteht aus zwölf Teilnehmern, zehn Technikern und zwei Dolmetscherinnen. Außer einer Dolmetscherin (über 40), sind alle anderen Teilnehmer unter 40. Das Alter der meisten lag zwischen 28 bis 35, es ist also eine relativ junge Gruppe.
Das Bildungsniveau:	Ungefähr die Hälfte der Teilnehmer hat einen Universitätsabschluss. Die andere Hälfte hat eine technische Ausbildung. Außer den zwei Dolmetscherinnen spricht niemand deutsch. Weniger als die Hälfte spricht englisch.
Internationale Erfahrung und Kenntnisse:	Die meisten haben ca. fünf Jahre Erfahrung in ihrem fachlichen Gebiet und alle haben ca. zwei Jahre Arbeitserfahrung im JV. Viele arbeiten intensiv mit deutschen Kollegen zusammen, haben aber geringes Verständnis für deutsche Verhaltensweisen. Nur eine der Dolmetscherinnen ist bisher in Deutschland gewesen.
Wünsche zum Lernen:	Die Mehrheit will lernen, wie man mit den deutschen Kollegen umgeht, vor allem wie man die eigenen Wünsche und Bedürfnisse darstellt und wie man sich in der Diskussion mit Deutschen verhält. Weniger ausgeprägt ist das Interesse für den kulturellen Hintergrund der Deutschen.
Die Position:	Die meisten Teilnehmer haben eine leitende Funktion. Auch ein Dolmetscher nimmt eine sehr wichtige Position in vielen chinesischen Unternehmen ein, obwohl er keine Führungsaufgabe hat.
Die Hierarchie in der Gruppe:	Niemand ist Vorgesetzter eines anderen.
Die Beziehung in der Gruppe:	Die Teilnehmer sind aus einem JV. Die meisten sind etwas über zwei Jahre dabei. Sie kennen einander und haben vermutlich keine Scheu voreinander.

Tab. 11: Analyse der Zielgruppe

Aus der Analyse der chinesischen Lehr- und Lernansätze im Kap. 2 ist offensichtlich, dass Chinesen ein eher handlungsorientiertes und praxisbezogenes Lernen bevorzugen. Theorien empfinden sie als zu wissenschaftlich und trocken. Aus dieser Überlegung sowie aus der oben dargestellten Analyse der Zielgruppe und den Trainingszielen werden die folgenden Inhalte für das Vorbereitungstraining abgeleitet:

- Überblick über das alltägliche Leben in Deutschland;
- Information über das Schulungsvorgehen in der deutschen Muttergesellschaft;
- Sensibilisierung für die kulturellen Hauptunterschiede (zentrale Kulturstandards) zwischen Chinesen und Deutschen, z.B. indirekte vs. direkte Kommunikation, Kollektivismus vs. Individualismus, beziehungsorientiert vs. sachlich; Selbstbeherrschung vs. Selbstdarstellung;
- Umgang mit Deutschen in Arbeit und Freizeit;
- Allgemeine kulturelle Sensibilisierung, wie Kulturschock, Vorurteile gegenüber der fremden Kultur.

Das interkulturelle Training sollte sich einerseits auf die Vorbereitung der technischen Schulung in Deutschland konzentrieren. Es sollten nützliche Informationen über das Leben und die Schulung in Deutschland angeboten werden, die die Teilnehmer bald verwenden konnten. Auf dieser Basis sollten die kulturellen Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen verdeutlicht werden: Warum laufen die technische Schulung und die Betreuung in Deutschland anders ab als in China? Warum fördert die Schulung in Deutschland mehr eigene Initiative und Selbstverantwortung? Welche Erfahrungen aus der technischen Schulung in Deutschland können für die zukünftige Arbeit mit Deutschen nützlich sein? Das interkulturelle Training sollte zunächst auf der praxisbezogenen Ebene bleiben. Nur wenn die Bereitschaft zu mehr „theoretischem Wissen“ geweckt werden sollte und diesbezügliche Wünsche von den Teilnehmern geäußert würden, sollten die kulturellen Unterschiede in Theorien vertieft werden.

Andererseits musste das Training auch die Zusammenarbeit mit Deutschen beinhalten. Wie gesagt, die Teilnehmer arbeiteten intensiv mit deutschen Kollegen zusammen und hatten Schwierigkeiten erlebt. Sie interessierten sich für eine bessere Beziehung zu den deutschen Kollegen. Diese Erfahrungen mussten im Training reflektiert und Verbesserungsvorschläge sollten ausgearbeitet werden.

Das Training sollte mit vielen Beispielen ausgestaltet sein, um dem chinesischen Verständnis „vom Detail zum Ganzen“, „von der Oberfläche zu Tiefe“ (vgl. Kap. 2..2.1.2) entgegenzukommen. Zum Schluss sollten immer praktische Hinweise angeboten werden. Das Training ist, inhaltlich gesehen, induktiv aufgebaut.

Als Kriterien für die Auswahl der Inhalte achtete die Autorin besonders darauf, dass die Inhalte *authentisch* sein sollten. Die KIs wurden meistens aus den Erzählungen, Berichten aus der alltäglichen Arbeit zwischen Chinesen und Deutschen erarbeitet. Die Inhalte sollten *aktuell* sein. Sie sollten von aktuellen Problemen in der Interaktion zwischen der chinesischen und der deutschen Kultur handeln. Die Inhalte sollten für die Teilnehmer des Trainings *relevant* sein. Themen, wie Studium im Ausland, Geschichte, würden diese Teilnehmergruppe nicht interessieren. Die Inhalte sollten die kritischen Interaktionen, die sich *konflikthaft* bei den Teilnehmern auswirken, beleuchten. Die Konfliktsituationen sollten nach den deutschen Kulturstandards *logisch* und *plausibel* erklärt werden können. Die KIs waren von ihren deutschen Kollegen auf Logik und Plausibilität geprüft worden.

3.4.3 Trainingsmethode wählen und entwickeln

Welche Inhalte sollen mit welcher Methode behandelt werden oder welche Methode können welche Inhalte besser darstellen? In diesem Kapitel werden die Überlegungen der Auswahl der Trainingsmethode dargestellt.

Die Auswahl der kulturell passenden Trainingsmethoden ist einer der Schwerpunkte im Aufbau des Trainings. Wie im Kap. 2 erläutert: Das Scheitern des interkulturellen Trainings für Chinesen liegt häufig in der unreflektierten mechanischen Übernahme der westlichen didaktischen Methoden ohne Rücksicht auf die kulturellen Besonderheiten des Lernprozesses von Chinesen. Aber der absolute Verzicht der westlichen Methoden entspricht nicht dem Sinn und Zweck des interkulturellen Trainings, wie in der Einführung und im Kap. 3 erläutert. Das interkulturelle Training sollte chinesischen Trainingsmethode verwenden, damit der Lernerfolg sichergestellt sein sollte. Und doch muss im Training eine Lernumgebung geschaffen werden, in der sie sich der deutschen Kultur annähern, Vertrautheit zu dieser Kultur erreichen, interkulturelle Handlungen ausprobieren und dann die geförderte Handlungskompetenz erwerben können.

Von diesem Ausgangspunkt aus müssen zuerst alle westlichen Trainingsmethoden beachtet werden. Es wird zunächst geprüft, welche Trainingsmethoden in der traditionellen chinesischen Didaktik auch verwendet werden und welche von „reformfreudigen“ Chinesen ausprobiert wurden. Gleichzeitig muss darüber diskutiert werden, welche westlichen Trainingsmethoden für Chinesen modifiziert werden können und wie, so dass sich die chinesischen Teilnehmer nicht abschreckt und demotiviert fühlen. Hier muss man mit größt Vorsicht vorgehen.

Bei der Auswahl der Trainingsmethoden muss auch, wie im Kap. 3.4.2 dargestellt, immer im Auge behalten werden, welche Zielgruppe vorhanden ist, welche Besonderheiten und welchen Bedarf diese Gruppe hat.

Im Folgenden werden die wichtigsten westlichen Trainingsmethoden analysiert und entsprechend der chinesischen Besonderheiten modifiziert. Dann wird an einem Beispiel aufgezeigt, wie eine modifizierte Trainingsmethode aufgebaut wird.

3.4.3.1 Vortrag

Wie im Kap. 1.2.3.1 dargestellt, sind Vorträge besonders gut für informationsorientierte Trainings geeignet, wenn es um die Vermittlung von Daten und Fakten über eine fremde Kultur geht. Den Teilnehmern werden dadurch nicht nur Informationen über die im Gastland herrschenden wirtschaftlichen, politischen und sozialen Verhältnisse gegeben, sondern auch Fakten über Verhaltensweisen, Einstellungen, Bräuche und Werte der anderen Kultur vermittelt. Der Vorteil der Methode ist ihr geringer Aufwand.

Der Vortrag wird auch in der chinesischen Didaktik eingesetzt. Allerdings unterscheidet sich die chinesische Vortragsform von der westlichen in einigen Punkten. Diese Elemente werden in dem Einsatz dieser Methode im Training eingebaut:

- Synthetisch statt analytisch: Wie im Kap. 2 dargestellt, lieben Chinesen eine eher ganzheitliche Darstellung über eine Sache. Sie wollen erst den ganzen „Baum“, das Ganze, sehen. Deshalb sollte im Vortrag immer ein Überblick über das zu bearbeitende Thema gegeben werden.
- Induktiv statt deduktiv: Die Kernaussage sollte immer zum Schluss kommen. Es wird von verschiedenen Perspektiven ausgegangen, dann erst kommt die Schlussfolgerung.
- Beispiele statt Theorien: Beispiele, Symbole, Metaphern, Bilder sollten häufig während des Vortrages verwendet werden. Medieneinsatz wie Folien, Fotos, Video wäre optimal.
- Vortrag als Einführung: Der Vortrag sollte nicht als Einzelmedium, sondern als Einführung des Trainings oder als eine Einleitung oder Anweisung zu einer Übung dienen.

- Vortrag als Übergang: Ein Vortrag kommt gut an, wenn der Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Themen mehrfach verknüpft wird und das Gelernte zusammenfasst wird. Dadurch wird das Gelernte wiederholt.
- Vortrag mit Übung begleiten: Nach dem Vortrag über eine Theorie sollte den chinesischen Teilnehmern immer eine Übung angeboten werden, in der sie das „Wissen“ in die Tat umsetzen können.
- Durch den Vortrag wird das Vorbild des Trainers gezeigt: Der Vortrag ist eine gute Gelegenheit, in der der Trainer seine Kompetenz präsentieren kann. Er kann seinen Teilnehmern durch Erzählung und eigene Beispiele zeigen, dass er interkulturell sehr erfahren ist.
- Der Vortrag wird immer von etwas Schriftlichem begleitet: Ein Vortrag ohne schriftliche Darstellung wird von Chinesen schnell vergessen. Daher sollten immer die Hauptpunkte stichwortartig auf der Tafel, auf Folien, Flipcharts usw. notiert werden und von den Teilnehmern abgeschrieben werden.

Alles in allem sollte ein Vortrag nicht zu lange dauern. Ein 15- bis 20-minütiger Vortrag wird aufgrund der Konzentrationsfähigkeit erwachsener Zuhörer als angemessen angesehen.

Das Training für die chinesischen Teilnehmer kann mit einem 20-minütigen Kurzvortrag anfangen. Am ersten Tag können drei bis vier Vorträge als eine Aufwärm- und Übergangsphase von den chinesischen traditionellen Methoden zu westlichen didaktischen Methoden eingesetzt werden, so dass die chinesischen Teilnehmer nicht schon am Anfang zu sehr von westlichen Methoden abgeschreckt werden. Ab dem zweiten Tag kann und sollte die Vortragsmethode mehr und mehr eingeschränkt werden.

Wie schon dargestellt, lassen sich Informationen wie das alltägliche Leben, das Essen und die Unterkunft im Gastland gut in der Form von Vorträgen vermitteln. Weitere Themen, die als Einleitungen für die weiteren Übungen dienen, werden auch in kurzen Vorträgen präsentiert, z.B. „Wie beeinflusst die Kultur unser Verhalten?“, „Welches sind die Hauptunterschiede zwischen Chinesen und Deutschen?“. Ein Beispiel wird in Kasten 1 dargestellt.

Wie die Kultur unseres Verhalten beeinflusst (ca. 15 Minuten)

Inhalt:

Dieser Vortrag handelt davon, wie man Vorurteile gegenüber Fremden und anderen Kulturen beseitigen kann. Den Teilnehmern soll bewusst gemacht werden, dass die Unterschiede in der Mentalität und im menschlichen Verhalten nicht nur auf individuelle Gene zurückzuführen sind, sondern dass die andere wichtige Komponente, die soziale und kulturelle Umwelt, eine bedeutsame Rolle spielt. Es ist davon auszugehen, dass man toleranter gegenüber den fremden Kulturen wird, wenn man begreift, dass Kultur nicht angeboren, sondern erlernt ist. Aber es gibt transkulturelle Universalien, die allen Menschen eigen sind. Alles, was homo sapiens ist, hat gleiche Merkmale „der Natur des Menschen“.

Methode:

Der Vortrag sollte nicht nur eine reine Darstellung der zahlreichen wissenschaftlichen Theorien beinhalten. Er sollte lebendig sein und die Teilnehmer zu einem „Aha-Erlebnis“ führen, wodurch sie zur Reflexion inspiriert werden. Der Vortrag fängt deshalb mit einer kleinen Übung an, nämlich mit dem „Schwiegermutter-Schwiegertochter-Bild“ von HOFSTEDE (1993, in: FATZER, G., S. 330). Hier geht es darum, dass ein zweideutiges Bild (Kippbild) verwendet wird, in dem eine hässliche alte Frau, die sog. Schwiegermutter, und eine hübsche junge Frau, die sog. Schwiegertochter, zu sehen sind. Man kann aber immer nur eines von beiden Bildern sehen. Welches, das hängt von der Konditionierung des Betrachters ab. Zuerst wird eine Gruppe hinausgeschickt, die andere bleibt im Raum und schaut sich ein Bild an, in dem die Schwiegermutter scharf konstruiert ist. Diese Gruppe sieht also nur die Schwiegermutter. Dann gehen sie hinaus und die andere Gruppe wird mit einem anderen Bild konfrontiert, in dem die „jungen Konturen“ hervorgehoben sind. Diese Gruppe sieht nur die Schwiegertochter. Dann wird beiden Gruppen gleichzeitig das „neutrale“ Bild gezeigt. HOFSTEDE geht davon aus, dass die große Mehrheit von denjenigen, die dazu „konditioniert“ wurden, jetzt die alte Frau zuerst wahrnehmen. Die meisten von denen, die auf junge Frau „konditioniert“ sind, sehen diese zuerst. Man nimmt also das wahr, d.h., man hält das für wahr, was man erwartet.

Diese Übung oder dieses Experiment sollte den Teilnehmern deutlich zeigen, wie bereits eine kurze „Konditionierung“ großen Einfluss auf die Wahrnehmung der Menschen haben kann. Die Wahrnehmung der Umwelt ist nicht durch die Natur

angeboren, sondern durch die Umgebung sozialisiert.

Nach dieser Übung wird das Drei-Ebenen-Modell der Persönlichkeit (nach HOFSTEDE, 1991) an der Tafel dargestellt. Das Modell sollte die Entstehung der menschlichen Persönlichkeit den Teilnehmern anschaulich machen.

Kasten 1: Beispiel für einen Vortrag

3.4.3.2 Diskussion

Die Diskussion ist ein Hauptbestandteil der westlichen kommunikativen Erziehung. In der traditionellen chinesischen Erziehungspraxis wird sie aber wenig verwendet. Es wird zwar immer betont, dass ein guter Unterricht einen „Dialog“ enthalten soll. Auch das Gespräch zwischen KONFUZIUS und seinen Schülern war dialogisch aufgebaut, in dem durch das Hin- und Herspielen der Fragen und Antworten der Lernprozess stattfand. Allerdings ist dieser „Dialog“ auf keinen Fall das Gleiche wie die westliche kommunikative Methode „Diskussion“. Sie unterscheidet sich von der westlichen „Diskussion“ in den folgenden Punkten:

- Der Dialog findet eher zwischen dem Lehrenden und den Lernenden statt, der „Ball“ wird also zwischen zwei Spielern hin- und hergespielt, statt zwischen mehreren.
- Der chinesische Dialog ist meistens eine Frage vom Lehrenden an den Lernenden, also eine Art von Test, ob der Lernende das Besprochene schon verstanden hat. Oder der Lernende stellt eine Frage an den Lehrenden, wenn er etwas nicht verstanden hat.
- Die chinesischen Lernenden stellen selten provokative Fragen, sondern die Fragen werden „sanft“ und höflich formuliert. Der Dialog erlaubt selten Widersprüche und Argumente der Lernenden. Er ist eher ein harmonisches „Spiel“ von Fragen und Antworten als „argumentative Überzeugung“.

Mit den zunehmenden Besuchen von westlichen Wissenschaftlern in China erleben immer mehr Chinesen Diskussionen in Workshops, Seminaren oder Konferenzen. Es fällt vielen Chinesen schwer, sich in dieser Form zu artikulieren. Häufig verlaufen die Diskussionen so, dass die westlichen Besucher als sehr „dominant“ erscheinen und die Chinesen die meiste Zeit schweigen, was von den westlichen Besuchern als Zeichen von Desinteresse interpretiert wird. Man kann also zwei Tendenzen bei der Anwendung der Methode „Diskussion“ mit Chinesen finden: Entweder kann eine richtige und konstruktive Diskussion nicht stattfinden, weil die chinesischen Teilnehmer zurückhaltend sind. Oder sie findet statt, aber dann entwickelt sie sich zum „Streit“, der dann schnell eskaliert.

Jetzt ist die Frage, ob in diesem Training trotz der geschilderten Schwierigkeiten versucht werden soll, diese Methode einzusetzen. Nach der Meinung der Autorin kann sie verwendet werden, wenn die Aspekte: Art der Zielgruppe, Motivation der Teilnehmer und Steuerung der Diskussion berücksichtigt werden.

Im Kap. 3.4.2 wurde die Struktur der Zielgruppe schon dargestellt. Das Durchschnittsalter der Teilnehmer ist relativ jung. Es kann anhand der Altersstruktur der Gruppe angenommen werden, dass die meisten in der Schule oder in ihrer späteren Ausbildung schon einmal die westliche Diskussionsform erlebt haben, so dass sie der Mehrheit sicherlich nicht fremd ist. Ungefähr die Hälfte der Teilnehmer hat studiert. Aufgrund ihrer Ausbildung könnten sie „diskussionsfreudiger“ und in der Diskussion ausreichend dominant sein. Der Trainer muss den anderen „schweigsamen“ Teilnehmern eine Chance bieten und sie auch zur gemeinsamen Diskussion motivieren, in dem er durch Fragen stark steuert „Haben Sie eine ähnliche Situation erlebt?“, „Wie läuft es bei Ihnen in der Abteilung?“ oder sogar „Man sagt, dass es mal bei Ihrer Abteilung Probleme mit den deutschen Kollegen gegeben hat. Ist das wahr?“ Die meisten Teilnehmer haben leitende Funktion. D.h., sie müssen, wie gewöhnlich in China, gute Redner sein. Als Leiter ist man gewöhnlich selbstbewusster, d.h., sie reden und diskutieren schneller und leichter (s. Kap. 2.2.1.3). Das Problem mit diesen Teilnehmern ist hier eher, sie rechtzeitig und mutig zu bremsen. Es gibt wenig hierarchische Unterschiede: In der Zielgruppe ist niemand Vorgesetzter eines anderen. Auch hier sollte es keine Bedenken geben. Die Beziehung der Gruppe spricht auch dafür, dass die Teilnehmer keine Scheu voreinander haben werden, weil sie seit zwei Jahren alltäglich zusammenarbeiten.

Anhand der Struktur der Teilnehmergruppe kann versucht werden, die Methode „Diskussion“ in unserem Training einzusetzen. Sie wird im Training eine Mischung aus der westlichen kommunikativen Diskussion und dem chinesischen Dialog sein. Allerdings sollte die Methode erst nach einem „Aufwärmen“ in kleinen Gruppen eingesetzt werden.

Die folgenden Elemente werden in der Diskussion in unserem Training eingebaut:

- Beispiele als Stimulation: Der Trainer erzählt ein Beispiel oder berichtet von einem Konflikt im Umgang mit deutschen Kollegen, den er oder jemand anderes erlebt hat. So werden die Teilnehmer auf das kommende Thema vorbereitet und erhalten nicht das Gefühl, ohne Vorbereitung der neuen Methode ausgesetzt zu werden.
- Genaue Hinweise: Der Trainer erklärt den Teilnehmern, wie die nächsten Schritte aussehen und warum jetzt diskutiert wird, z.B.: Der Trainer möchte die

Meinungen der Teilnehmer testen und herausfinden lassen, was für eine Ursache des Konfliktes vorhanden sein könnte. Anschließend muss angegeben werden, wie lange die Diskussion dauern soll.

- Konkrete Fragestellung: Die Fragen zur Diskussion werden anschließend nochmals schriftlich formuliert (auf einem Zettel oder auf der Tafel) und die Teilnehmer werden darauf hingewiesen. Die Teilnehmer sollten nicht zu viel „Freiraum“ in der Diskussion erhalten, damit sie sich nicht orientierungslos und unstrukturiert fühlen.
- Während der Diskussion die Gruppe alleine lassen: Während der Diskussion darf der Trainer die Gruppe nicht besuchen. Die Teilnehmer sollten ohne „Störung“ arbeiten können. Aber wenn der Trainer merkt, dass in einer Gruppe keine Diskussion stattfindet, sollte er jedenfalls herausfinden, woran es liegt und die Aufgaben ggf. nochmals erklären und eventuell noch weitere Beispiele als Anregungen geben.
- Klare Struktur: In der Diskussion muss eine starke Struktur vorgegeben werden, z.B. in welcher Form die Diskussion durchgeführt wird. Nach der Diskussion und der Präsentation der Ergebnisse durch die Teilnehmer muss alles vom Trainer nochmals zusammengefasst werden. Am besten notiert er die wichtigen Punkte schriftlich auf der Tafel oder auf dem Flipchart. So sehen die Teilnehmer, dass der Trainer gut vorbereitet und strukturiert ist. Sie sehen, dass ihre Diskussion nicht ohne „Ergebnisse“ endet. Sie bekommen einen abschließenden Überblick des Themas durch die Zusammenfassung (s. Kasten 2).

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Chinesen und Deutschen

(ca. 1 Stunde)

Inhalt:

Die Teilnehmer sollen die kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen, die ihnen im Umgang mit den deutschen Kollegen aufgefallen sind, herauszufinden und sammeln.

Methode:

Der Trainer erzählt ein Erlebnis eines Chinesen während seiner technischen Schulung in Deutschland. Die Landesreferentin erzählt ein eigenes Erlebnis während ih-

res Aufenthaltes in China. Durch die Geschichten sollen die Teilnehmer angeregt werden, über die kulturellen Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen zu berichten.

Die Teilnehmer bekommen jetzt Hinweise, worauf sie in der Diskussion achten müssen. Sie sollen in der Gruppe von ca. vier oder fünf Leuten die ihnen aufgefallenen Unterschiede im Denken und Verhalten zwischen Chinesen und Deutschen herausfinden. Die gemeinsam herausgefundenen Merkmale der Deutschen sollen auf der linken Seite der Folien, die Merkmale der Chinesen auf der rechten Seite der Folien in großer Schrift aufgeschrieben werden. Dann wählen sie einen Repräsentanten aus. Er sollte nach der Diskussion mit den in der Kleingruppe erstellten Folien die Ergebnisse vor der Gruppe darstellen.

Die Teilnehmer werden zuerst vom Trainer in drei Gruppen eingeteilt. Der Trainer zeigt, wohin jede Gruppe gehen soll. Die schriftlichen Hinweise, Blanko-Folien sowie Stifte werden an jede Gruppe verteilt.

Nach der Präsentation lobt der Trainer jeden Repräsentanten der Gruppe ausdrücklich. Nach der Präsentation aller Gruppen bedankt sich der Trainer herzlich bei allen und teilt mit, dass er von der Präsentation sehr beeindruckt sei. Er legt vorbereitete Folien auf, worauf die kulturellen Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen nach wissenschaftlichen Untersuchungen zusammengefasst werden. Das ist ein Zeichen sowohl für die Kompetenz als auch die Autorität des Trainers. Die Ähnlichkeiten zwischen der Präsentation der Teilnehmer und der wissenschaftlichen Darstellung werden betont, damit die Teilnehmer das Gefühl erhalten, dass sie gut sind. Die eventuell auftretenden Unterschiede zwischen der Präsentation der Teilnehmer und der wissenschaftlichen Darstellung werden verglichen und begründet. Zum Schluss fragt der Trainer, ob noch jemand Fragen zum Thema hat. Wenn Bedarf zur Diskussion besteht, sollte der Trainer diese steuern und abschließend kommentieren.

Die wissenschaftlichen Darstellungen der kulturellen Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen werden den Teilnehmern in der nächsten Pause überreicht.

Kasten 2: Beispiel des Aufbaus einer Gruppendiskussion

Gut strukturierte Gruppendiskussionen oder gar Diskussionen in der ganzen Gruppe können immer nach einem Vortrag, in Fallstudien und Rollenspielen angewendet werden. Einerseits kann der Trainer durch „Fragen und Antworten“, also der chinesischen Form des

Dialogs, das vermittelte „Wissen“ bei den Teilnehmern „testen“, wie weit sie es verstanden und es „verinnerlicht“ haben. Andererseits lernen die Teilnehmer durch die relativ kommunikativ gestaltete Diskussion die westliche Methode kennen.

3.4.3.3 Fallstudien

Die Trainingsmethode Fallstudien wird meistens zusammen mit den Methoden Diskussion und Gruppenarbeit verwendet. Wenn Diskussion und Gruppenarbeit mit Rücksicht auf die chinesische Lernerfahrung angewendet werden, so sollten Fallstudien gleichfalls im Training benutzt werden können. Die zu berücksichtigenden Aspekte aus der Diskussion gelten auch bei der Anwendung von Fallstudien.

Da das Ziel des Trainings erstens der Vorbereitung der technischen Schulung in Deutschland und zweitens der Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Deutschen dient, wird dies bei der Festlegung der Inhalte der Fallstudien besonders berücksichtigt. Die Fallstudien sollten, wie im Kap. 3.4.2 dargestellt, folgende Kriterien berücksichtigen:

- Authentizität: Den Teilnehmern muss die Überzeugung gegeben werden, dass die geschilderte Geschichte wahr sein kann. Die Fallstudien im Training basieren daher alle auf wahren Geschehen.
- Aktualität: Die geschilderte Geschichte muss in der Gegenwartsform formuliert sein. Die Kultur ist kein invariables Element, sondern wandelt sich manchmal rasant. Für Ereignisse der Vergangenheit interessieren sich die Teilnehmer nicht.
- Keine Vorwürfe gegen die andere Kultur: Die Teilnehmer dürfen nicht den Eindruck erhalten, dass die andere Kultur der eigenen überlegen ist. Die chinesischen Teilnehmer reagieren besonders sensibel auf diesen Aspekt.
- Eindeutigkeit der Kulturstandards: Die Kulturstandards in den Fallstudien müssen erkennbar sein. Zu viele Ambiguitäten lassen zu viele verschiedene Interpretationen zu und führen die chinesischen Teilnehmer leicht zu Streitigkeiten.

Welche Kulturstandards sollen dann in Fallstudien bearbeitet werden? Der unterschiedliche Umgang mit Konflikten bei Chinesen und Deutschen wird immer wieder berichtet. Er gehört zu den zentralen Kulturstandards der Chinesen und der Deutschen (THOMAS), z.B. Indirektheit der Chinesen und Direktheit der Deutschen. Chinesen tendieren dazu, eigene Meinungen und Aussagen abzuschwächen und indirekt darzustellen. Insbesondere im Fall

von Konflikten versucht man immer schon am Anfang dies den anderen in implizierter Sprache anzudeuten, um einen Konflikt gar nicht erst entstehen zu lassen. Man hofft, dass die anderen an den Meinungsunterschieden Beteiligten von allein die entstehenden Probleme erkennen und sie in der Zukunft vermeiden. Im Gegensatz dazu ist Direktheit eines der wichtigen Merkmale der deutschen Kultur. Präzise Aussagen und Durchsetzungsvermögen sind Zeichen von Persönlichkeit und Kompetenz. Wenn ein Konflikt auftaucht, sollte man sich direkt damit konfrontieren und eine Lösung finden.

Dieser kulturelle Unterschied verursacht häufig Missverständnisse und Konflikte in der Zusammenarbeit zwischen Chinesen und Deutschen. In den Fallstudien sollen diese zwei gegensätzlichen Kulturstandards in einer kritischen Interaktionssituation dargestellt werden, damit die Teilnehmer lernen, dass die chinesische indirekte Kommunikation zu Problemen im Umgang mit Deutschen führen kann.

Generell muss man beim Einsetzen dieser Methode bei Chinesen beachten, dass zum Schluss eine Lösung zum dargestellten Problem herausgearbeitet werden muss.

Die folgende Fallstudie (Kasten 3) handelt davon, wie ein Chinese mit seinen deutschen Nachbarn und seiner Vermieterin während seines Besuches in Deutschland umgeht und warum er sich unwohl fühlt.

Wünsche äußern (ca. 1 Stunde)

Inhalt:

Herr LI kommt nach Deutschland zur technischen Schulung. Er wohnt bei einer deutschen Familie. Die Familie und auch sein Nachbar, ein deutscher Student, sind alle freundlich und nett zu Herrn LI. Herr LI fühlt sich wohl bei dieser Familie.

Herr LI hat paar Landsleute in der Stadt kennen gelernt. An Wochenenden laden sie sich gegenseitig ein und kochen meistens zusammen Chinesisches. Eines Tages sind die Freunde bei Herrn LI zu Besuch. Er hat ein paar Flaschen Bier gekauft. Sie haben zusammen wieder etwas Leckerer gekocht. Sie haben auch während des Essens über was Amüsantes bei ihren Erlebnissen in Deutschland geplaudert. Die Stimmung ist gut. Plötzlich klopft jemand an die Tür. Der Student ist draußen. Er zeigt die Uhr auf seinem Arm und sagt, „Es ist sehr spät. Können Sie bitte ein bisschen ruhiger sein?“ Herr LI entschuldigt sich, aber wohl fühlt er

sich nicht mehr. Er findet, es ist unfair vom Studenten. Dieser hat oft die Musik ziemlich laut angemacht, und ab und zu auch zu sehr später Stunde. Aber Herr LI hat ihm nie was gesagt.

Am nächsten Morgen trifft er die Vermieterin im Flur. Sie sagt ihm, dass er seine leeren Bierflaschen in einen falschen Mülleimer eingeworfen hat. Herr LI hat zwar von der Mülltrennung in Deutschland gehört, aber wie man das macht, weiß er nicht ganz genau, da er sowieso nicht besonders viel Müll hat. Das ist das erste Mal, dass er Bier gekauft hat, und auch das erste Mal, dass er einen falschen Mülleimer benutzt hat. Für das erste Mal sollte man ihm doch verzeihen, oder? Er hatte der Vermieterin bei seinem Einzug ein hübsches chinesisches Geschenk mitgebracht. Warum behandelt ihn die Vermieterin jetzt so?

Herr LI sagt zwar nichts, aber fühlt sich schon nicht mehr wohl. Er hofft, dass die Zeit in Deutschland schnell vorbeigeht.

Methode:

Der Trainer erklärt den Teilnehmern, dass sie jeweils eine Seite zum Lesen erhalten. Die Seiten mit den Fallstudien werden verteilt. Die Teilnehmer lesen die Fallstudie. Dann sagt der Trainer, dass viele Chinesen eine ähnliche Geschichte erlebt haben. Damit wird das interkulturelle Problem in anderer Form und in einem weiteren Zusammenhang dargestellt.

Die Teilnehmer sollen in kleinen Gruppen die Fallstudien analysieren und diskutieren, worin die Probleme liegen und was die Konflikte verursacht hat und wie Herr LI sich weiter verhalten soll. Die Teilnehmer werden nach dem Zufallsprinzip von der Trainerin aufgeteilt. Jede Gruppe bekommt jeweils noch ein Arbeitsblatt mit folgenden Fragen, die als Unterstützung in der Diskussion dienen sollen:

1. Was ist passiert?
2. Warum ist Herr LI unglücklich?
3. Warum verhalten sich der Nachbar und die Vermieterin so gegenüber Herrn LI?
4. Haben sie Vorurteile gegen Herrn LI?
5. Was würden Sie machen, wenn sie Herr LI wären?

Dann erklärt der Trainer die Vorgehensweise. Jede Gruppe soll die Fallstudien analysieren und die Ursache des Problems herausfinden. Sie soll nach einer Prob-

lemlösung suchen. Ein Repräsentant sollte ausgewählt werden, der vor der ganzen Gruppe über die Diskussionsergebnisse berichtet.

Nach der Gruppendiskussion sollen alle zusammenkommen und ihre Analysen und Lösungen darstellen. Zum Schluss fasst der Trainer alle Ergebnisse zusammen und fragt, ob jemand auch ähnliche Situation erlebt haben. Er stellt die Erfahrung eines Chinesen, der die Konflikte erfolgreich gemeistert hat, als Beispiel für Handlungsstrategie vor. Dann wechselt der Trainer von der Handlungsebene auf die theoretische Ebene. Die zentralen Kulturstandards der deutschen „Direktheit“ und „Sachorientierung“ und der chinesischen „Indirektheit“ und „Beziehungsorientierung“ werden nochmals verdeutlicht. Der Trainer weist hier darauf hin, dass Konflikte in der interkulturellen Interaktion sehr häufig auf unterschiedliches Denken und Verhalten zurückzuführen sind, und dass die Menschen, vor allem beziehungsorientierte Chinesen, dazu tendieren, diese Konflikte auf die Beziehung zurückzuführen.

Kasten 3: Beispiel für eine Fallstudie

3.4.3.4 Rollenspiel

Die Schwierigkeiten bei der Anwendung des Rollenspiels, einer typischen westlichen erfahrungsorientierten Trainingsmethode im Training mit Chinesen wurden im Kap. 2 dargestellt und werden hier nochmals zusammengefasst.

- Angst, das Gesicht zu verlieren: Chinesen sind meistens zurückhaltend und schüchtern in der Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit, weil man in dieser Situation leicht Fehler machen und sein Gesicht verlieren kann (s. Kap. 2.2.1.4).
- Vorurteile gegenüber dem Rollenspiel: Einige Chinesen finden das Rollenspiel kindisch, weil Spielen nur für Kinder sei. Erwachsene lernen durch eine vernünftige Weise (s. Kap. 2.3.4).
- Fehlende Erfahrung der Trainer mit dem Rollenspiel: Viele chinesische Teilnehmer, die Rollenspiele erlebt haben, beklagen sich über die fehlende Aufklärung durch den Trainer über das Ziel dieser Methode (s. Kap. 2.3.2 & Kap. 2.3.4).

Viele Trainer verwenden das Rollenspiel im Training mit Chinesen nicht mehr, da sie schlechte Erfahrungen gemacht haben, meistens durch die Weigerung der chinesischen Teilnehmer zu spielen. Es herrscht sogar die Meinung, dass das Rollenspiel überhaupt nicht für Chinesen geeignet sei. Bei der Entscheidung, ob das Rollenspiel trotz der Schwierigkeiten im Training eingesetzt werden kann und soll, geht die Autorin von den folgenden Überlegungen aus. Erstens: Das Rollenspiel ist zwar eine westliche Methode und unbekannt für die meisten Chinesen, man kann aber auf ein theoretisches chinesisches Funda-

ment für diese Methode zugreifen. Das Rollenspiel kann den Teilnehmern die Chance anbieten, die im Training vermittelten Kenntnisse zu üben und zu vertiefen. Es entspricht dem Motto von ZHUANG ZI „Ich höre und vergaß. Ich sah und erinnerte mich. Ich tat und verstand“. Das Rollenspiel ist eine didaktisch gestaltete Gelegenheit, in der die chinesischen Teilnehmer das „*tihui*“ erhalten und das intuitive Lernen ermöglicht wird (s. Kap. 2.2.1.1). Zweitens: Das Rollenspiel setzt eine lockere Atmosphäre im Training voraus. Die Analyse der Struktur der Zielgruppe zeigt, dass die Teilnehmer sich kennen und es keine hierarchischen Unterschiede in der Gruppe gibt. Das sollte ein guter Ausgangspunkt für eine lockere Beziehung und Vertrautheit zwischen den Teilnehmern sein.

Bei der Anwendung dieser Methode müssen allerdings noch einige Punkte beachtet werden:

- Den Zweck der Übung den Teilnehmern erklären: Der Trainer muss vor Beginn des Rollenspiels den Teilnehmern erklären, dass das Rollenspiel nicht zur Feststellung des Verhaltens eines bestimmten Teilnehmers dient: Man kann sich also nicht blamieren. Vielmehr geht es darum, dass durch das Spielen alle Teilnehmer, nicht nur der Spielende, für die unterschiedlichen Verhaltensweisen der verschiedenen Kulturen sensibilisiert werden. Diese am eigenen Leib erworbenen Kenntnisse sind viel einprägsamer und dauerhafter. Es ist daher keinerlei Kinderspiel. Der Trainer sollte hier darauf hinweisen, dass auch in der chinesischen traditionellen Erziehung die Einheit des Wissens und des Tuns sehr betont wird. Das Rollenspiel ist eine Methode, in der man durch das Tun lernen und das erworbene Wissen im Tun testen kann.
- Genaue Hinweise: Der Trainer soll vor Beginn des Rollenspiels den Teilnehmern die Spielregeln genau erklären. Es ist hilfreich für die chinesischen Teilnehmer, schriftliche Spielregeln vorzubereiten.
- Beispiel zeigen: Der Trainer soll als Beispiel erst einmal ein Rollspiel vorführen, damit die Teilnehmer durch „Nachahmen“ die Scheu verlieren.
- Ermutigen: Wenn sich niemand als Freiwilliger meldet, kann der Trainer jemanden auffordern. Diese im Westen häufig als autoritär angesehene Methode ist für Chinesen ein Zeichen der Souveränität des Lehrenden. Allerdings darf der Trainer dem Teilnehmer nicht befehlen, sondern soll ihn freundlich zum Spielen einladen. Dabei sollte der Trainer die Teilnehmer ermutigen. Der Spieler sollte zum Schluss für seinen Mut und für sein gutes Spielen gelobt werden.

- Zusammenfassung: Das Rollenspiel sollte danach ausführlich analysiert werden. Schließlich muss der Trainer die Ergebnisse des Rollenspieles zusammenfassen, damit die Teilnehmer nicht den Überblick verlieren und nicht den Eindruck erhalten, dass das Rollenspiel bloß ein „Spielchen“ sei.

Das Rollenspiel sollte am Anfang eher einfach gestaltet werden. Eine zu komplizierte Situation schreckt die Teilnehmer ab. Sie müssen durch das erste und zweite Rollenspiel das Gefühl bekommen, dass sie das Rollenspiel bewältigen können. Es sollte ihnen auch Spaß machen, so dass sie motiviert werden, in weiteren Rollenspielen mitzumachen. Im Folgenden wird ein Beispiel für den Aufbau eines Rollenspiels dargestellt (s. Kasten 4).

Begrüßung (ca. 1 Stunde)

Inhalt:

Die Begrüßung bei der ersten Begegnung, vor allem zwischen den Menschen aus den unterschiedlichen Kulturen, kann zum „Fettnäpfchen“ werden. Die Teilnehmer sollen in diesem Rollenspiel lernen, wie man sich in Deutschland üblicherweise vorstellt und wie sich die typische chinesische erste Begrüßung bei Deutschen auswirkt. Chinesen brauchen durchschnittlich eine viel längere „Aufwärmzeit“ als Deutsche, bis sie zur sachlichen Ebene kommen. In der „Aufwärmzeit“ stellen Chinesen Fragen über Herkunft, Familie, Ausbildung, Beruf – also viele personenbezogene Fragen. Manche dieser Fragen wirken bei Deutschen als zu neugierig und zu privat. Chinesen im Gegenzug erwarten von ihren Gesprächspartnern auch ein derartiges Interesse. Die kurze Begrüßung und der schnelle Übergang „zur Sache“ der Deutschen empfinden Chinesen als unhöflich und unfreundlich.

Methode:

Die Teilnehmer bekommen eine genaue Erklärung vom Trainer, worum es im Rollenspiel geht. Dann wird eine Anweisung zum Rollenspiel verteilt. Die Teilnehmer lesen sie durch. Der Trainer und der Landesreferent spielen zuerst das Rollenspiel vor. Nach dem sich einer der Teilnehmer als Freiwilliger gemeldet hat, bekommen die anderen Teilnehmer ein Arbeitsblatt zur Beobachtung, in dem sie das verbale sowie nicht-verbale Verhalten des chinesischen Teilnehmers und des deutschen Landesreferenten beobachten sollen.

Anweisung an alle Teilnehmer:

Sie sind heute am ersten Tag der technischen Schulung in der deutschen Muttergesellschaft. Sie gehen zuerst zu Herrn/Frau WEBER. Er/Sie ist Ihr Ansprechpartner in Deutschland. Er/Sie organisiert Ihre Schulung in der Gießerei. Sie begegnen ihm/ihr zum ersten Mal. Überlegen Sie sich bitte, was Sie mit ihm/ihr besprechen wollen und sollen, wie Sie sich in der ersten Begegnung verhalten sollten und worauf Sie achten müssen.

Sie haben fünf Minuten als Vorbereitung. Überlegen Sie sich, wie Sie Ihren Ansprechpartner begrüßen. (Notizzettel und Beobachtungszettel werden verteilt.)

Auswertung:

Der Spieler wird gelobt und der Trainer bedankt sich. Die beiden Spieler (Teilnehmer und Landesreferent) werden gefragt, wie sie sich in der Interaktion fühlen und wie sie das Verhalten der anderen empfinden. Die Meinungen und Interpretationen der Beobachter werden ebenso besprochen. Durch die Analyse werden den Teilnehmern ihr eigenes Verhalten und ihre eigenen Kulturmerkmale bewusster, und sie lernen die anderen Kulturstandards besser kennen. Zum Schluss fasst der Trainer die Ergebnisse zusammen.

Kasten 4: Beispiel für Rollenspiel

3.4.3.5 Culture-Assimilator

CA ist eine kognitiv betonte Trainingsmethode. Damit sollen das Selbstlernen und die Prüfung der Lernergebnisse ermöglicht werden (s. Kap. 1.2.3.1). Das auf der Basis von CAs gestaltete interkulturelle Training, wie im Kap. 2.1.1 geschildert, war bei den chinesischen Teilnehmern nicht gut angekommen. Es war einerseits im Training für Chinesen zu langweilig, mehrere CA-Übungen zu machen, da die Übung quasi nur aus dem Lesen und dem Beantworten von Fragen besteht. Andererseits fanden einige Teilnehmer, dass das auf der Basis von CAs gestaltete Training ihre Erfahrung in der Praxis zu wenig berücksichtigen konnte. Aber es ist geeignet zum Nachschlagen oder als Hausaufgabe. Aus dieser Überlegung wird das CA nicht stark im Training verwendet, sondern als eine Anleitung zur Übung (die Teilnehmer bekommen das Übungsmaterial als Hausaufgabe mit) verwendet. Bei der Auswahl der CAs im Training und als Hausaufgabe werden die folgenden Punkte beachtet:

- Relevanz der Inhalte: Die im CA enthaltenen KIs sollten für die Handlungsaufgaben der Teilnehmer relevant und nützlich sein. Sie sollten zeitgemäß und ortsgemäß sein. Zeitgemäß heißt, die CAs sollen aktuell sein. Ortsgemäß be-

deutet, dass die Übungen den Lernenden bei der Vorbereitung des Aufenthaltes in Deutschland oder bei der Zusammenarbeit mit Deutschen helfen sollen.

- Eindeutigkeit: Die KIs sollen in eindeutiger Weise interpretierbar sein.

Aus dem Übungsmaterial, entwickelt von THOMAS u.a., wird ein CA „Die stinkende Mittagspause“ als Anleitung ausgewählt: Eine chinesische Angestellte in einer deutschen Firma kocht immer mittags in der kleinen Küche hinter dem Büro. Die Einstellungen zum Essen zwischen Chinesen und Deutschen sind sehr verschieden. Aufgrund der unterschiedlichen Essgewohnheiten führt das Essen zu Missverständnis und Reibereien zwischen Chinesen und Deutschen. So legen Chinesen großen Wert auf drei warme Mahlzeiten, während Deutsche häufig ohne Mittagessen durcharbeiten. Chinesen verstehen nicht, warum Deutsche so gerne kalt essen, während Deutsche es als Zeitverschwendung empfinden, dass Chinesen so häufig selbst kochen (s. Kasten 5).

Die stinkende Mittagspause (ca. 15 Minuten)

Inhalt:

Frau TIEN, eine 33-jährige Chinesin, arbeitet in einer Computerfirma mit Deutschen und Chinesen zusammen. In der Mittagspause kochen die Chinesen in der kleinen Küche hinter dem Büro. Die Deutschen hingegen essen sehr einfach und meist kalt zu Mittag und sind bemüht, ihre Kollegen in der Pause nicht zu stören. Wenn es jedoch bei einem chinesischen Mittagessen auf der ganzen Etage z.B. nach Fisch riecht, in der kleinen Küche einige Ölflecken sind und etwas Unordnung herrscht, mäkeln die Deutschen daran herum, dass die Chinesen wieder etwas Unmögliches essen und dass es wieder unmöglich aussehen würde. Ein deutscher Mitarbeiter spricht Frau TIEN an und fordert sie auf, die Küche in Ordnung zu halten und ihr warmes Essen auf den Abend zu verschieben, da die anderen Mitarbeiter durch den starken Geruch gestört würden. Die Chinesen können dieses unflexible Verhalten nicht verstehen.

Können Sie sich das Verhalten der Deutschen erklären? (THOMAS, u.a., 1994)

Antworten (Die Teilnehmer bekommen Antworten, die sie zwischen vier Skalen von „am meisten zutreffend“ bis „am wenigsten zutreffend“ einordnen sollen).:

1. *Frau TIEN und ihre chinesischen Kollegen müssten die deutschen Mitarbeiter zu ihrem Mittagessen öfter mal einladen, dann würden diese mit Sicherheit Geschmack an dem Essen finden.*
2. *Die Deutschen haben keine Esskultur. Das zeigt sich schon daran, dass es nur ausländische Restaurants in Deutschland gibt. Auf Verständnis braucht man da gar nicht zu hoffen.*
3. *Für Deutsche ist Essen etwas, das eher in die Privatsphäre gehört, zumal, wenn dabei Unordnung entsteht, die den Geschäftsablauf stört, wo absolute Ordnung herrschen sollte.*
4. *Chinesische Speisen schmecken Deutschen im Allgemeinen nicht, zumal in Deutschland mittags meist kalt gegessen wird. (THOMAS u.a. 1994)*

Kasten 5: Beispiel für CA

Als Hausaufgabe bekommen die Teilnehmer noch andere CAs aus dem Übungsmaterial von THOMAS u.a. (1994).

3.4.3.6 Warm-up-Übung

Eine warm-up-Übung wird gewöhnlich als westliche didaktische Methode gekennzeichnet. Sie wird aber auch sehr häufig im chinesischen Unterricht angewendet, meistens zu Anfang eines Unterrichts oder nach einer Pause. Sie erhält die Aufmerksamkeit der Teilnehmer, vor allem nach der Mittagspause, wenn die Teilnehmer etwas müde sind und die Konzentration für das nächste Thema noch fehlt. Es kann aber auch gut als Brücke und Übergangsphase zwischen zwei verschiedenen Themen eingesetzt werden. Eine warm-up-Übung dauert in der Regel ein paar Minuten. Wenn sie einen themenverbundenen Inhalt behandelt, kann sie etwa länger dauern.

Durch die Einsetzung der warm-up-Übung bekommen die Teilnehmer das Gefühl von Bekanntheit und Vertrautheit. Dadurch erkennen sie auch die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Themen. Im Training wird die Methode als Kette oder Verknüpfung der unterschiedlichen Themen und als Lockerung der Atmosphäre verwendet. Hier werden zwei Beispiele gezeigt, wie sie im Training eingebaut werden. Beispiel 1 ist von typischer chinesischer Art (s. Kasten 6). Beispiel 2 ist eine Simulationsübung, die dem Rollenspiel ähnelt (s. Kasten 7).

Deutsche Volksmusik (ca. 5 Minuten)

Die Teilnehmer hören ca. fünf Minuten Musik aus der CD „Wirtschaftswunderhits“ (aus den 50er, 60er und 70er Jahren). Die Musik ist eher Schlager- als Volksmusik, da davon ausgegangen wird, dass die deutsche Volksmusik dem chinesischen Ohr zu fremd klingt. Ein bisschen Musik nach dem Mittagessen ist entspannend, und die deutsche Musik kann die Teilnehmer leicht zum Thema „Kultur“ zurückführen.

Kasten 6: Beispiel 1 für eine warm-up-Übung

Diese Methode ist für die chinesischen Teilnehmer nicht fremd und braucht deshalb keine besondere Vorbereitung.

Outside Experts (PEDERSEN) (ca. 25 Minuten)

Ein weiblicher und ein männlicher Freiwilliger verlassen den Trainingsraum und kommen als „outside expert team“ zurück. Sie werden in eine fremde Kultur eingeladen, um die Probleme und die „fremden Verkehrsregeln“ dort zu identifizieren.

Während die zwei Freiwilligen draußen sind, bekommen die anderen Teilnehmer die „Verhaltensregeln“ dieser „fremden“ Kultur mitgeteilt:

- Sie dürfen die Fragen nur mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten.
- Die männlichen Teilnehmer dürfen nur die Fragen des männlichen „expert“ und die weiblichen Teilnehmer nur die Fragen des weiblichen „expert“ beantworten.
- Wenn die „experts“ bei den Fragen lächeln, dürfen die Teilnehmer mit dem gleichen Geschlecht „Ja“ sagen. Wenn die „experts“ bei den Fragen nicht lächeln, müssen die Teilnehmer die Fragen mit dem gleichen Geschlecht mit „Nein“ beantworten.

Die „experts“ kommen zurück und erfahren von der ersten Regel, dass alle Fragen nur entweder mit „Ja“ oder mit „Nein“ beantwortet werden dürfen. Sie können sich im Trainingsraum frei bewegen und stellen Ja- oder Neinflagen an so viele andere Teilnehmer wie möglich. Nach ca. fünf Minuten ist die Übung zu Ende und die „experts“ werden nach ihren Eindrücken und Gefühlen gefragt.

Kasten 7: Beispiel 2 für eine warm-up-Übung

In der Ursprungsfassung dieser warm-up-Übung sollen die „experts“ der Gruppe darüber berichten, welche Probleme sie in der „fremden Kultur“ identifiziert haben und welche Lösungen der Probleme sie vorschlagen. Das Ziel dieser Übung im Training ist nicht zu testen, wie gut oder schlecht die zwei ausgewählten „experts“ beobachten können. Der Sinn des Einsatzes dieser Übung liegt darin, die Teilnehmer dafür zu sensibilisieren, dass kulturelle Kenntnisse in der erfolgreichen interkulturellen Kommunikation notwendig und erforderlich sind. Ohne sie fühlt man sich in einer fremden Kultur verloren. Das Training als Orientierung für eine fremde Kultur wird den Teilnehmern durch diese kleine Übung noch mal verdeutlicht.

Die Übung von PEDERSEN wird im Training verkürzt, auch aus der Überlegung heraus, dass zu viele Ansprüche an die „experts“ (über die beobachteten Probleme zu berichten und Lösungsvorschläge zu generieren) Frustrationen bei ihnen auslösen würden. Außerdem sollte eine warm-up-Übung nicht zu lange dauern. Der Trainer sollte durch die Übung seine Teilnehmer zum Reflektieren anleiten, dass die kulturelle Sensibilisierung in der internationalen Zusammenarbeit notwendig ist. Das Ziel der Übung ist nicht, den Teilnehmern etwas beizubringen, sondern sie zu stimulieren. Wie im Kap. 2.2.1.7 dargestellt: Ein Lehrer soll seine Lernenden so stimulieren wie ein Schütze. Er demonstriert die Position. Aber das „Schießen“ übernehmen die Lernenden.

Da diese Übung sehr einem Rollenspiel ähnelt, wird sie nicht am Anfang des Trainings verwendet, sondern nach der Durchführung des Rollenspiels. Nur wenn die Teilnehmer ihre Hemmungen gegenüber dem „Spielen“ abgebaut haben, kann die Übung eingesetzt werden. Diese warm-up-Übung wird als die Einführung vor dem Beginn des zweiten Trainingstages eingesetzt.

3.4.3.7 Video

Alle Medien mit Bildern und Zeichnungen kommen bei den stark bildorientierten Chinesen sehr gut an. Videos als anschaulicher Medieneinsatz sind besonders beliebt in China. Die Teilnehmer können durch Videos beobachten, wie Missverständnisse oder Konflikte zustande kommen. Der Vorteil der Videos liegt darin, dass man sie beliebig oft zurückspielen und die gleiche Szene mehrmals wiederholen kann. Gute Videos wirken sich wie das Rollenspielen auf die Authentizität und Lebendigkeit der Teilnehmer aus.

Aber gute Videos mit angepasstem Inhalt sind selten und sehr teuer. Videos selbst zu machen wäre gleichfalls sehr kosten- und zeitaufwendig. Im Training konnten leider daher keine Videos eingesetzt werden.

3.4.3.8 „Live“-Berichte

Chinesen lieben die Erzählungen oder Berichte von denjenigen, die auf einem Gebiet etwas erlebt und Erfahrung gesammelt haben. Solche „live“-Berichte geben den Teilnehmern das Gefühl der Authentizität und verringern die Hemmungen für das Bevorstehende.

Bei der Bedarfsanalyse des Trainings (s. Kap. 3.2.2.2) wurden fünf chinesische Mitarbeiter in der Vertriebsniederlassung, die wegen der Schulung schon mal in Deutschland gewesen waren, interviewt. Davon wurden zwei zum Berichten während des Trainings eingeladen. Dies wurde von der Geschäftsführung genehmigt und von den beiden Mitarbeitern zugesagt.

Die Vorgehensweise der Berichte sieht so aus: Die beiden Mitarbeiter erzählen von ihren Erlebnissen (guten und auch schlechten) während des Aufenthaltes in Deutschland. Die Teilnehmer dürfen zwischendurch Fragen stellen. Beide Berichte sollten zusammen insgesamt ca. 60 Minuten dauern.

3.4.4 Trainer suchen

Wer sollte das interkulturelle Training durchführen? Sollten die Trainer vor Ort (in Beijing) oder in Deutschland gesucht werden? Welche Vor- und Nachteile gibt es? Vor Ort gibt es zwar interkulturelle Trainingsanbieter, sie kamen jedoch aufgrund der hohen Trainingsgebühren und der fehlenden Landespezifisierung der Trainings (die Trainer waren meistens Amerikaner) nicht in Frage. Es gab zwar kompetente Trainer auf dem Markt in Deutschland, aber die Suche nach externen Trainern war auch wegen der zu hohen Honorare gescheitert.

Wie waren die bisher noch nicht wahrgenommenen internen Ressourcen? Die Autorin, auch gleichzeitig die Organisatorin des Trainings und die Koordinatorin der Schulung in der Zentrale, hatte, nach Selbsteinschätzung, die oben genannten Qualifikationen und Kompetenzen. Die Autorin ist eine in China ausgebildete Englischlehrerin und studierte Pädagogik in Deutschland. Sie lebt seit mehreren Jahren in Deutschland und spricht fließend Chinesisch und Deutsch. Sie hat bereits eine zweijährige Arbeitserfahrung als Personalreferentin für die internationale Personalentwicklung des Unternehmens. Mit der interkulturellen Problematik ist sie durch ihre Diplomarbeit bestens vertraut. Die Autorin hatte zwar selbst noch kein interkulturelles Training durchgeführt, hatte aber häufig interkulturelle Trainings für China mitgestaltet und an verschiedenen Trainings für andere Kulturen teilgenommen.

Ein deutscher Landesreferent, der Chinesisch beherrschte und interkulturelle Erfahrung und Kenntnis hatte, war auf dem Markt sehr teuer. Im Gegensatz zu dem Trainer ist der sprachliche Anspruch an einen Landesreferenten nicht so hoch. Die Aufgabe des Landesreferenten liegt eher darin, seine Kultur so „echt“ wiederzugeben wie möglich (s. Kap. 1.2.6.3). Eine gemeinsame Funktion eines Landesreferenten ist, die Authentizität bei den Teilnehmern im Training zu erwirken. Sie sind unverzichtbar bei dem Einsatz des Rollenspiels im interkulturellen Training.

Für das Training muss der Landesreferent in jedem Fall die folgenden Kompetenzen besitzen:

- Kenntnisse der eigenen Kulturstandards;
- allgemeine Erfahrung in der interkulturellen Begegnung und Zusammenarbeit;
- Erfahrung im interkulturellen Training;
- didaktische Kompetenz.

Eine Landesreferentin wurde intern gefunden. Sie war ausgebildete Psychologin und promovierte in interkultureller Kommunikation. Sie war auch chinaerfahren, leider sprach sie die chinesische Sprache nicht. D.h., wenn sie im Training eingesetzt wurde, musste die Übersetzung während des Trainings erfolgen.

Ein Vorteil beim Einsatz von Trainern aus den Ressourcen des Konzerns war sicherlich zuerst die Kostenersparnis. Außerdem waren den internen Trainern die internen Probleme bekannt. D.h., das Training konnte eher zielgerichtet gestaltet werden. Auch konnten die internen Probleme und Konflikte während des Trainings frei diskutiert werden, ohne Frucht vor Geheimnispreisgabe.

Sobald die Idee, interne Trainer einzusetzen, auf dem Tisch lag, wurde der Vorschlag direkt von der Geschäftsführung genehmigt.

3.4.5 Trainerstile

Interkulturelle Trainings sollten sich nicht nur in der Methodenauswahl, sondern auch im Stil unterscheiden, z.B. wie ein Trainer sich gibt, wie er sich bewegt, wie er die Teilnehmer anspricht. Welchen Stil der Trainer im Training anwenden sollte, hängt auch von den Zielgruppen ab. Für eine lockere und junge Gruppe passt eher ein liberaler und kollegialer Stil. Für eine Gruppe aus Teilnehmern mit hohen Positionen und relativ hohem Alter sollte der Trainer einerseits die Erfahrungen solcher Teilnehmer berücksichtigen und sie darauf an-

sprechen, ihnen gegenüber Respekt zeigen und andererseits als Trainer ihre eigene Souveränität und Fachkenntnisse überzeugend vertreten.

Die bestehende Gruppe, wie schon dargestellt, bestand aus relativ jungen Leuten. Sie waren meisten Führungskräfte der dritten Ebene im JV. Ein eher lockerer und kollegialer Trainingsstil wurde als angemessen betrachtet. Da die Position der Trainerinnen (aus dem Zentralbereich der Muttergesellschaft) schon gewisse Fachkenntnisse implizierte und „Autorität“ und „Vorbild“ darstellte, brauchten sie dies nicht zu sehr zu betonen. Sonst hätte sich das Gefühl der Arroganz bei den Teilnehmern entwickelt und die Trainerinnen hätten Sympathie verloren. Kollegialer und „kumpelhafter“ Umgang („wir gehören zusammen“) mit den Teilnehmern würde viel besser akzeptiert.

3.4.6 Dauer

Ein interkulturelles Training kann von vier Stunden über ein oder zwei Tage bis zu drei Wochen dauern (GUDYKUNST, GUZLEY & HAMMER, 1996). Die angemessene Dauer sollte sich nach dem Zweck des Trainings ausrichten. KOHLS (1987) entscheidet die Dauer des Trainings nach dem Zweck:

- „Education“ ist ein langfristiges Modell, wie in Form eines Universitätsseminars oder eine begleitende Betreuung. Es kann sich auf Jahre ausdehnen. Es ist für die Forschung oder einen langjährigen Aufenthalt im Ausland sinnvoll.
- „Training“ entspricht einem mittelfristigen Modell. Es kann von Tagen bis zu Wochen dauern. Es handelt sich um Vermittlung spezifischer interkultureller Fertigkeiten und Handlungskompetenz.
- „Orientation“ ist ein mittelfristiges Modell. Normalerweise dauern die Trainings hier zwischen einem halben Tag bis zu einer Woche. Die Teilnehmer sollen auf eine fremde Kultur vorbereitet werden, so dass sie effektiv und kulturgemäß handeln können.
- „Briefing“ ist ein kurzfristiges Modell. Das Briefing dauert meistens zwischen einer Viertelstunde bis zu einer oder zwei Stunden. Es handelt sich darum, dem Teilnehmer einen groben Überblick über eine fremde Kultur zu vermitteln.

In diesem Fall hatte das Training, wie im Kap. 3.4.1 dargestellt, zwei Zwecke: Der erste ist Vorbereitung der chinesischen Mitarbeiter auf die technische Schulung in Deutschland. Dazu brauchen sie in erster Linie Orientierung in Bezug auf deutsche Kultur. Das ist eher ein mittelfristiger Zweck. Der zweite Zweck des Trainings dient der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Chinesen und ihren deutschen Kollegen in China. Das ist ein

langfristiger Zweck. Nach dem Unterscheidungsmodell von KOHLS liegt unser Training zwischen „Training“ und „Orientation“.

Es wird empfohlen, eher auf mehrtägiges Training auszurichten, weil „our biases, prejudices, and stereotypes run deep and die hard!“ (LIMPÄCHER, 1998, zitiert nach GUDYKUNST u.a., in LANDIS u.a., 1996). Interkulturelles Lernen, wie im Kap. 1.1.4 erläutert, ist ein komplexer und kontinuierlicher Prozess. Ein zwei- bis dreitägiges Training ist vom Lernprozess wirksamer als ein drei- bis vierstündiges Training.

Allerdings muss noch ein anderer Faktor bei der Festlegung der Dauer des Trainings in Betracht gezogen werden. Alle Teilnehmer müssen gleichzeitig für die geplante Trainingszeit zur Verfügung stehen. Für die zwölf chinesischen Mitarbeiter war es schwer, für drei Tage zur Verfügung zu stehen. Deshalb wurde entschieden, das Training auf zwei Tage zu beschränken (einer der Tage war ein Samstag).

3.4.7 Trainingssprache

Die interkulturellen Trainings werden meistens in der Muttersprache der Teilnehmer durchgeführt. Verglichen mit der Anwendung einer Fremdsprache ergeben sich mehrere Vorteile:

- Die Vorträge können besser verstanden werden. Eine Fremdsprache, besonders wenn man sie nicht gut beherrscht, behindert das Verständnis.
- In der Diskussion können sich die Teilnehmer in ihrer Muttersprache freier und genauer darstellen. Sie werden mutiger an der Diskussion teilnehmen. Dies trifft insbesondere auf die Chinesen zu, die Angst haben, Fehler zu machen, wenn sie eine Fremdsprache benutzen.
- Im Rollenspiel hat man weniger Schwellenangst, wenn man es in der Muttersprache spielt.
- Zeit kann gespart werden. Man liest z.B. Fallstudien in der Muttersprache schneller als in einer fremden Sprache.

Im Training kam nur die chinesische Sprache infrage, weil eine Hälfte der Teilnehmer außer Chinesisch nur Englisch und die andere Hälfte nur wenig Deutsch konnte. Selbst wenn die Teilnehmer in zwei Gruppen geteilt wurden, wäre der Einsatz von Englisch oder Deutsch aufgrund der unterschiedlichen Niveaus der Sprachkenntnisse der Teilnehmer nicht möglich.

Allerdings gab es ein Problem bei der Anwendung der chinesischen Sprache im Training. Wie im Kap. 3.4.4 erwähnt, sprach die Landesreferentin kaum Chinesisch. D.h., es gab nur einen Ausweg: Die Landesreferentin brauchte einen Übersetzer.

Die Frage war: wie viel sollte übersetzt werden? Theoretisch gesehen ist die Übersetzung ein Zweiwegeprozess: Was die Landesreferentin sagt, muss ins Chinesische übersetzt werden. Es muss dann zudem noch für die Landesreferentin übersetzt werden, was die Teilnehmer sagen, so dass sie den Ablauf des Trainings versteht. Die erste Übersetzung kostet nicht sehr viel Zeit, denn im Training wird der Trainer mehr reden als die Landesreferentin. Es ist daher machbar. Aber die Rückübersetzung in die Sprache der Landesreferentin ist sehr zeitaufwendig. Außerdem sind lange Übersetzungen langweilig für die Teilnehmer. Also wurde entschieden, dass das Training nur abschnittsweise, kurz, bündig und zusammengefasst für die Landesreferentin übersetzt wurde. Nur bei der Vorbereitung des Trainings musste die Landesreferentin gut über den Inhalt informiert werden und den Trainingsplan in ihrer Muttersprache erhalten.

Da eine Dolmetscherin für die deutsche Sprache im Training dabei ist, kann sie Übersetzungsaufgaben übernehmen. Sie sollte die Fragen von den Teilnehmern an die Landesreferentin und die der Landesreferentin an die Teilnehmer übersetzen. Die Trainerin fasste nach jedem Abschnitt des Trainings alles für die Landesreferentin zusammen.

Mit einer Übersetzung verläuft ein Training natürlich zeitaufwendiger als ohne. Aber der Vorteil war, dass das Training dadurch authentischer wirkte. Es entsprach auch der Realität im JV. Die Gespräche zwischen den chinesischen und den deutschen Mitarbeitern wurden ebenfalls meistens durch Dolmetscher übersetzt.

Das Trainingsmaterial bzw. der Trainingsplan wurden beide in Chinesisch geschrieben und für die vorliegende Arbeit ins Deutsche übersetzt.

3.4.8 Trainingsraum gestalten

Wie sollte der Trainingsraum ausgestattet werden? Da das interkulturelle Training auf den Aufenthalt in Deutschland vorbereitet, sollte der Raum auch entsprechend so gestaltet sein, dass die Teilnehmer „deutsche Luft“ spüren können. Der Raum sollte so gut wie möglich „modern und westlich“ ausgestattet sein.

Unter „modern und westlich“ wird verstanden, dass der Raum eine gute und neue Einrichtung hat. Der Tisch und die Stühle sollten in einer Runde zusammengestellt werden, so dass alle Teilnehmer die Sicht auf die anderen haben. Gutes Licht, Overheadprojektor,

weiße Tafel (eine konventionelle Tafel in China ist schwarz) und Stifte mit verschiedenen Farben sowie Flipcharts gehören dazu. Da es im Sommer in China sehr heiß ist, sollte der Raum eine Klimaanlage haben. Dies war glücklicherweise leicht zu realisieren, weil die Firma ein neues eingeweihtes Bürogebäude zur Verfügung hatte, in dem es einen Seminarraum nach europäischen Standards gab.

Außerdem sollte es in dem Seminarraum eine deutsche Landkarte, eine Europa- und eine Weltkarte geben sowie Fotos von einigen deutschen Städten, wie München, Köln, Berlin etc., und auch von typischen deutschen Landschaften, z.B. der Rheingegend und den Alpen. Bücher über Deutschland sollten auch in dem Seminarraum vorhanden sein. Dies war durch die freundliche Unterstützung des Kulturattachés der Deutschen Botschaft in Beijing möglich.

3.4.9 Trainingsplan erstellen

Nach den oben dargestellten Überlegungen zu den Methoden, Inhalten und den anderen Punkten des Trainings wurde der Trainingsplan erstellt (s. Tab. 12):

Am ersten Tag: 08.00 Uhr	<i>Begrüßung und Eröffnung des Trainings</i> - Anlass des Trainings - Vorstellung der Trainer ⇒ Ziel: Ziele des Trainings verdeutlichen
08.15 Uhr	<i>Besondere Wünsche der Teilnehmer/innen</i> <i>Bedarfsanalyse</i> ⇒ Ziel: den Bedarf der Teilnehmer erkennen
08.40 Uhr	<i>Einstieg</i> <i>Kulturelle Sensibilität und Kulturschock</i> - critical incidents - Erfahrungen der Teilnehmer im Umgang mit deutschen Kollegen ⇒ Ziel: Sensibilisierung für die kulturellen Unterschiede im Umgang mit Deutschen
09.00 Uhr	<i>Vortrag</i> <i>Kultur als Sozialisationsfaktor</i> ⇒ Ziel: Vorurteile gegenüber Fremden und anderen Kulturen beseitigen
09.45 Uhr	Pause
10.00 Uhr	<i>Warm-up-Übung</i> <i>Werte-Karten-Austausch</i>

	<p>⇒ Ziel: Übergang</p> <p>Diskussion</p> <p><i>Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Chinesen und Deutschen</i></p> <p>⇒ Ziel: kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen bewusst machen</p>
11.00 Uhr	<p>Warm-up-Übung</p> <p><i>Begrüßung zwischen Trainer und Landesreferent</i></p> <p>⇒ Ziel: Vorbereitung auf das Rollenspiel</p> <p>Rollenspiel</p> <p><i>Begrüßung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Spielanleitung - Spielen (Landesreferentin mit einem Teilnehmer) und beobachten - Auswertung - Hintergrund (<i>Raumkonzept, interpersonale Distanz, Direktheit der Deutschen</i> etc.) <p>⇒ Ziel: Unterschiede in der Kommunikation lernen</p>
12.00 Uhr	Mittagessen in der Kantine
13.00 Uhr	<p>Warm-up-Übung</p> <p><i>Deutsche Volksmusik</i></p> <p>⇒ Ziel: „Erfrischung“ nach dem Mittagessen</p> <p>Vortrag</p> <p><i>Essen in Deutschland</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Besteck, Menüfolge, Getränke, Sitzordnung, Kleidung beim Essen, typisches deutsches Essen etc. - Chinesisches Essen und Einkaufen in Deutschland <p>⇒ Ziel: das Alltagsleben in Deutschland erleichtern</p>
13.25 Uhr	<p>Vortrag</p> <p><i>Unterkunft</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausstattung der Wohnung im Allgemeinen - Tabus (Sauberkeit, Nachtruhe, Besuche etc.) - Bindung zu deutschen Familien (Einladung etc.) <p>⇒ Ziel: das Alltagsleben in Deutschland erleichtern</p>
13.40 Uhr	<p>Fallstudien</p> <p><i>Wünsche äußern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Spielanleitung

	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenarbeit - Diskussion <p>⇒ Ziel: eigene Bedürfnisse im Umgang mit Deutschen vertreten können</p>
14.40 Uhr	Pause
14.55 Uhr	<p>Vortrag</p> <p><i>Direktheit vs. Indirektheit</i></p> <p>⇒ Ziel: den Hintergrund der unterschiedlichen Kommunikationsstile kennen lernen</p>
15.15 Uhr	<p>Rollenspiel</p> <p><i>Schulungsplan</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Spielanleitung - Spielen - Auswertung <p>⇒ Ziel: Ablauf einer technischen Schulung in Deutschland kennen lernen</p>
16.15 Uhr	Freie Fragen
16.45 Uhr	Evaluation
17.00 Uhr	Ende
Am zweiten Tag:	Warm-up-Übung
8.30 Uhr	<p><i>Outside Experts</i></p> <p>⇒ Ziel: allgemeine Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede</p>
9.00 Uhr	Zusammenfassung des vorherigen Tages
9.10 Uhr	<p>Rollenspiel</p> <p><i>Telefonat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Spielanleitung - Spielen (Landesreferentin mit einem Teilnehmer) - Auswertung - Sprachübung: wichtige deutsche/englische Wörter <p>⇒ Ziel: Telefonieren in Deutschland ermöglichen</p>
10.10 Uhr	Pause
10.25 Uhr	<p>CA</p> <p><i>Die stinkende Mittagspause</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Spielanleitung - Gruppenarbeit/Spielen - Diskussion/Auswertung <p>⇒ Ziel: Arbeitsleben in Deutschland kennen lernen</p>
11.05 Uhr	<p>Vortrag</p> <p><i>Gesprächsthemen mit Deutschen</i></p>

	⇒ Ziel: zu deutschen Kollegen eine Beziehung aufbauen
11.35 Uhr	Teepause
11.50 Uhr	Vortrag <i>Individualismus vs. Kollektivismus</i> ⇒ Ziel: den Hintergrund der kulturellen Unterschiede kennen lernen
12.15 Uhr	Mittagessen im Restaurant
14.00 Uhr	Berichte <i>Schulung und Aufenthalt in Deutschland</i> ⇒ Ziel: die Erfahrung der in Deutschland geschulten Mitarbeiter nutzen
15.00 Uhr	Fallstudie <i>Monatlicher Bericht</i> - Übungsanweisung - Gruppenarbeit - Diskussion - Auswertung ⇒ Ziel: die Kommunikation mit Deutschen verbessern
16.00 Uhr	Zusammenfassung des Trainings
17.00 Uhr	Ende

Tab. 12: Trainingsprogramm

3.5 Durchführung des Trainings

Das Training fand, wie geplant, sechs Wochen vor der ersten Abreise zur Schulung nach Deutschland in einem Seminarraum im JV statt. Alle zwölf ausgewählten chinesischen Mitarbeiter haben am Training teilgenommen. Am ersten Morgen des Trainings war der Personalleiter des JVs anwesend und eröffnete das Training, blieb aber nur ca. zwei Stunden beim Training. Am zweiten Tag sind noch zwei chinesische Mitarbeiter zum Berichten über ihre Schulung in Deutschland erschienen. Mit den zwei Trainerinnen waren insgesamt 17 Personen anwesend und davon sind 14 vom Anfang bis zum Ende des Trainings geblieben.

Ein Ereignis, das nicht in dem Trainingsplan vorgesehen war, ist hier erwähnenswert: Die aus Deutschland gekommene Landesreferentin wurde wegen des ungewöhnlichen Wetters in Beijing leider krank. Den ersten Tag des Trainings hat sie durchgehalten, aber am zweiten Tag konnte sie nicht mehr teilnehmen. In ihrer Not hat die Trainerin einen deutschen Studenten, der in dieser Zeit im JV Praktikum machte, kurzfristig gebeten, für die „deutschen Rollen“ einzuspringen. Nach einer kurzen Absprache war dieser Student einverstanden. Überraschenderweise hat diese spontane Entscheidung dem Training nicht geschadet,

sondern eher im Gegenteil: das spontane Einspringen des Studenten stieß bei den Teilnehmern auf positive Resonanz.

Im folgenden werden Beispiele zu verschiedenen Übungen dargestellt und darüber berichtet, wie das Training, nach der Beobachtung der Autorin, verlaufen ist.

3.5.1 Eröffnung

Das Training fing zunächst mit der Erklärung des Zweckes der Vorbereitungsmaßnahmen an. Dann stellten sich die Trainerinnen und die Teilnehmer kurz vor, da die Landesreferentin nicht alle kannte. Die Teilnehmer waren sichtlich begeistert von dieser Vorstellungsrunde, weil sie sich von den Trainerinnen respektiert fühlten. Normalerweise stellen sich in China nur die Trainer oder die Lehrenden selbst vor. Die Atmosphäre war danach lockerer und die Distanz zwischen den Teilnehmern und den Trainerinnen war viel kleiner. Dann wurden die Teilnehmer gefragt, was sie im Training zu lernen wünschen. Wunschzettel in verschiedenen Farben wurden verteilt: blau für die technische Schulung in der deutschen Muttergesellschaft, grün für die Zusammenarbeit und den Umgang mit Deutschen, pink für das Alltagsleben und die Freizeitmöglichkeiten während des Aufenthaltes in Deutschland und gelb für andere Interessen. Diese genaue Aufteilung war notwendig. Damit würden die Teilnehmer sich nicht orientierungslos fühlen, wie es manchmal im interkulturellen Training, auch bei deutschen Teilnehmern passiert. Es sollte den Teilnehmern helfen, ihre Wünsche zu artikulieren, wenn die Trainerin die grobe Richtung angab. Zudem konnte die Trainerin besser sortieren, wenn ähnliche Wünsche auf Papier gleicher Farbe geschrieben waren.

Nachdem die Wunschzettel eingesammelt wurden, hängten die Trainerinnen sie nach Sortierung an der Tafel auf. Anschließend wurde das erstellte Trainingsprogramm vorgestellt und mit den Wünschen der Teilnehmer verglichen: Es wurde abgeklärt, was schon im Trainingsprogramm abgedeckt war und welche weiteren Themen im Training bearbeitet werden konnten. Das Trainingsprogramm hatte erfreulicherweise die meisten Wünsche der Teilnehmer schon abgedeckt. Einige Themen mit wenig Bezug zur interkulturellen Problematik und für die Vorbereitung auf Deutschland mussten aus zeitlichen Gründen weggelassen werden. Die bearbeiteten Themen wurden auf den Wunschzetteln abgehakt.

3.5.2 Einstieg

Zuerst erzählte die Trainerin eine wahre Geschichte: Ein chinesischer Geschäftsmann war zum Besuch in Deutschland. Er beschwerte sich nach dem Besuch über die Betreuung durch seinen deutschen Partner. Während seines Aufenthaltes in Deutschland wurde er

nicht einmal von seinem deutschen Partner nach Hause oder zum Ausflug eingeladen. Dieser Deutsche hat die Einladung zwar verbal geäußert, aber nach der höflichen Ablehnung durch den Chinesen nicht darauf bestanden. Dies war eine scheinheilige und nicht ernst gemeinte Höflichkeit in den Augen dieses Chinesen. Es war unfair, weil der Chinese ihn zuvor in China an fast jedem Wochenende begleitet hatte. Danach erzählte die Trainerin von den Beschwerden eines deutschen Kollegen. Er wurde während seines geschäftlichen Besuchs in China immer am Wochenende von seinem chinesischen Partner zum Essen oder zum Ausflug eingeladen. Manchmal wünschte er sich doch ein bisschen „Freiheit“. Die Teilnehmer waren zuerst schockiert nach der Erzählung und einige fragten, warum der Deutsche sich über die Gastfreundschaft der Chinesen beschwerte. Der Trainer gab diese Frage an die Landesreferentin weiter. Sie erklärte den Teilnehmern, dass Deutsche Wert auf Selbstständigkeit legen. Sie genießen es, ihre Freiheit, die Zeit und insbesondere die Freizeit selbst zu gestalten. Eine intensive Betreuung sei nicht nötig und werde als störend empfunden. Deutsche respektieren auch die Unabhängigkeit und die private Sphäre der anderen. Sie zwingen niemand, etwas zu machen, wenn dieser es ablehnt. Die erste Ablehnung des Chinesen zum Ausflug am Wochenende wurde vermutlich als „keine Lust“ von dem Deutschen interpretiert und er habe deshalb nicht noch mal angeboten.

Dann erzählte die Landesreferentin eines ihrer eigenen Erlebnisse während ihrer Aufenthalte in China: Sie wollte ein Fahrrad mieten und konnte die Vermittlung nicht finden. Sie erkundigte sich auf der Straße danach. Die Menschen, die sie gefragt hat, sagten, dass es so was nicht gäbe. Nach einer Weile hat sie doch einen Laden in der Nähe gefunden, wo sie ein Fahrrad mieten konnte. Sie wunderte sich, warum die Leute nicht sagten, dass sie nicht davon wussten, sondern antworteten „das gibt es hier nicht“.

Nach der Erzählung der Landesreferentin fragte die Trainerin die Teilnehmer, warum die Leute auf der Straße so auf die Frage reagierten. Die Frage löste sofort eine Diskussion unter den Teilnehmern aus. Einer sagte, Chinesen wollen nicht unfreundlich sein. „Ich weiß nicht“ zeigt keine Hilfsbereitschaft. Ein Teilnehmer argumentierte, Chinesen geben nicht gern zu, dass sie es nicht wissen. Andere meinten, das chinesische *meiyou* bedeutet nicht nur „es gibt nicht“, sondern auch „keine Ahnung“. Jedenfalls fingen die Teilnehmer an, die eigene Kultur zu reflektieren. Das Ziel, die Teilnehmer auf die kulturellen Unterschiede zu sensibilisieren, wurde erreicht. Der Zeitpunkt, ab dem man sich Gedanken über die kulturellen Besonderheiten macht und danach fragt, warum es so ist, ist ein Zeichen dafür, dass man bereit ist, sich mit dem Thema weiter zu beschäftigen.

Nachdem die Teilnehmer von der KIs gehört hatten, sollten sie auch ihre eigenen Erfahrungen im Umgang mit Deutschen erzählen. Das war nun nicht mehr schwer, sie dazu zu bewegen, denn das hatten sie eigentlich ohne Aufforderung eben schon getan. Die Trainee-

rin musste die Teilnehmer bremsen, um kurz über den Kulturschock zu sprechen. Trotzdem hat diese Einstiegsübung ca. 15 Minuten länger gedauert als geplant. Durch die aktive und konzentrierte Mitarbeit der Teilnehmer konnte darauf geschlossen werden, dass der Einstieg gelungen war.

3.5.3 Vortrag „Kultur als Sozialisationsfaktor“

Die Trainerin fingt erst mit einer kleinen Übung an, das „Schwiegermutter-Schwiegertochter-Bild“ (vgl. Kap. 3.4.3.1). Die Teilnehmer wurden nach dem Zufallsprinzip in Gruppe A und Gruppe B geteilt. Zuerst wurde Gruppe A von der Trainerin gebeten, den Seminarraum zu verlassen. Während dieser Zeit bekam Gruppe B das Bild mit der alten Frau zu sehen. Nach ca. einer Minute wurde diese Gruppe hinausgeschickt und wurde gebeten, was sie gesehen hatte, geheim zu halten. Gruppe A wurde gebeten, in den Seminarraum zurückzukehren. Auf dem Overheadprojektor lag das Bild mit der jungen Frau. Gruppe A sollte auch verschweigen, was sie zu sehen bekam. Gruppe B kam zurück. Jetzt bekamen alle Teilnehmer ein gemeinsames Bild (Kippbild) zu sehen, in dem sowohl die alte Frau als auch die junge Frau zu sehen waren. Dann passierte wirklich das, was HOFSTEDE beschrieben hat. In dem ersten Augenblick fanden alle Teilnehmer aus Gruppe B die alte Frau und die aus Gruppe A die junge Frau. Dann erklärte die Trainerin, dass das Bild zwei Figuren darstellt. Die Teilnehmer sollten die andere Figur im Bild herausfinden. Nach einer Weile haben ein oder zwei Teilnehmer die andere Frau gesehen. Sie erklärten es ihren Nachbarn. Trotzdem fanden einige die andere Frau nicht. Die Trainerin bat einen Teilnehmer aus Gruppe B nach vorne, um die alte Frau mit einem Stift auf der Folie zu zeigen, dann einen aus Gruppe A, um die junge Frau zu zeigen. Die meisten Teilnehmer sahen jetzt die zwei Figuren und wunderten sich. Ein Teilnehmer hatte trotz aller Erklärungen die andere Figur immer noch nicht gefunden. Die Übung war bisher sehr spannend und interessant für die Teilnehmer, weil sie immer noch nicht wussten, worum es in der Übung ging. Diese Spannung war genau nach dem chinesischen didaktischen Prinzip („Spannung erzeugen, wie ein gleich abschießender Pfeil“, s. Kap. 2.2.1.1). Die Teilnehmer wollten jetzt endlich wissen, was die Trainerin eigentlich vorhatte. Die Trainerin erzählte nun, dass die Unterschiede nicht nur auf individuelle Gene zurückzuführen seien, sondern dass die soziale und kulturelle Komponente dabei eine wichtige Rolle spiele. Kultur erbt man nicht, sondern erlernt man von Kindheit an. Kultur ist Verhaltensorientierung. Sie beeinflusst, meistens unbewusst, wie Menschen die Welt betrachten. Die Übung zeigt, wie stark die Einflüsse sein können. Die Trainerin hat dann auf der Tafel das Drei-Ebenen-Modell der Persönlichkeit dargestellt.

Der Vortrag war kurz (ca. 8 Minuten). Aber das Ziel war erreicht. Der komplizierte Begriff „Kultur“ wurde den Teilnehmer durch eine kleine Übung und eine kurze anschauliche Dar-

stellung vermittelt. Ein wissenschaftsorientierter Vortrag wäre hier möglicherweise nicht gut bei den Teilnehmern angekommen. Die aktive Teilnahme zeigte, dass die Teilnehmer sich für das Thema „Kultur“ stark interessierten. Einige Teilnehmer sagten, dass sie vorher noch nie so „tief“ über den Einfluss der Kultur nachgedacht hatten, so dass sie jetzt durch die Bilder erleuchtet wurden. Diese Äußerungen der Teilnehmer waren für die Trainerin eine Bestätigung der Zielerreichung des Vortrages.

3.5.4 Diskussion „kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen“

Die Diskussion wurde nicht am Anfang des Trainings eingesetzt, sondern die erste geplante Diskussion wurde nach einer fast zweistündigen „Aufwärm- und Testphase“ eingesetzt. Die Teilnehmer wurden zuerst auf das Thema „kulturelle Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen“ vorbereitet. Beim Einstieg hatten die Trainerin und die Landesreferentin jeweils eine KI in den interkulturellen Begegnungen zwischen Chinesen und Deutschen erzählt, dann durch das Spiel „Werte-Karten-Austausch“ die eigenen und die chinesischen kulturellen Merkmale veranschaulicht. In diesem Spiel bekam jeder Teilnehmer fünf bis sechs Karten, auf denen ein Zitat oder ein Motto stand. Sie repräsentierten bestimmte kulturelle Werte. Die Karten waren je nach Kategorien (Leben, Arbeit, menschlicher Umgang etc.) in verschiedenen Farben. Die Teilnehmer konnten die Karten, die ihnen nicht gefallen hatten, mit den anderen Teilnehmern austauschen. Aber jeder sollte zum Schluss vier Karten in der Hand halten und dann die Karten in der Gruppe vorlesen. Die Teilnehmer erkannten, welche Werte und Weltanschauungen sie als Chinesen haben. Nach dem Vortrag „Kultur als Sozialisationsfaktor“ (Kap. 3.5.3) fand die Trainerin, dass die Teilnehmer jetzt für eine Diskussion gut vorbereitet waren.

Die Aufforderung, nicht nur über die kulturellen Unterschiede, sondern auch über die Gemeinsamkeiten zwischen Chinesen und Deutschen zu diskutieren, resultiert aus der Überlegung, dass die Teilnehmer sich nicht zu sehr durch die Unterschiede zur deutschen Kultur distanziert fühlen sollen (vgl. Kap. 2.3.2). Nach der Vorbereitung auf das Thema und der Aufgabenerklärung wurden die Teilnehmer in drei Kleingruppen geteilt: Sie wurden nicht nach dem Zufall der Sitzordnung, sondern nach den Aufgaben, die sie im JV haben, geteilt, weil ähnliche Erfahrungen mit den deutschen Kollegen gegenseitige Anregungen bringen. Es war 40 Minuten Gruppenarbeit vorgesehen, in denen die Teilnehmer herausfanden, welches Verhalten der deutschen Kollegen ihnen auffiel. Die Ergebnisse der Diskussion wurden auf Folien protokolliert. Dann repräsentierte ein Freiwilliger (jede Gruppe suchte einen Teilnehmer aus) die Ergebnisse der Diskussion.

Die erste Diskussion verlief sehr gut. Die meisten Teilnehmer waren sehr aktiv. Nur bei dem Aufschreiben der Ergebnisse gab es ein bisschen Hin und Hier in jeder Gruppe. Chinesen betonen die Handschrift sehr: Eine gute und elegante Handschrift ist ein Zeichen für gute Ausbildung. Man zeigt seine Handschrift nicht gerne in der Öffentlichkeit, bis bestätigt wird, dass diese Handschrift eine sehr „schöne“ ist. Häufig ist es so, dass selbst, wenn jemand „erfahrungsgemäß“ weiß, dass seine Handschrift gut ist, sich dieser routinemäßig zuerst weigert, zu schreiben. Man muss mit seiner eigenen „Leistung“ bescheiden umgehen und nicht „herausragen“ wollen. Sofort den Stift zu ergreifen und zu schreiben, wäre von vielen Chinesen als arrogant empfunden worden. Deshalb musste ein Teilnehmer erst ein paar Mal aufgefordert werden, dass er schreibt. Für solche „Spielereien“ sollte sich der Trainer Zeit lassen und nur im Notfall (falls das Hin und Hier zu lange dauert) eingreifen, die Meinung der Mehrheit der Teilnehmer unterstützen und den quasi „ausgewählten“ Teilnehmer ermutigen. Die Bestätigung vom Trainer ist immer eine Ehre für die Teilnehmer und Lernenden. Sie fühlen sich dann verpflichtet, die Aufgabe zu übernehmen.

Ursprünglich war geplant, dass jeder Teilnehmer fünf bis sechs Statements auf einen Zettel schreiben und diesen an die Tafel hängen soll. Anschließend sollten diese bewertet werden. Dann wurde der Plan aus den folgenden Überlegungen geändert: Wenn jeder Teilnehmer für sich schreibt, findet die Diskussion wahrscheinlich nicht statt oder kommt zu kurz: Wenn jeder für sich schreibt, ist das zu „individualistisch“ und dies entspricht dem „kollektivistischen Geist“ der Chinesen nicht; viele Chinesen fühlen sich bei dieser Aktivität unsicher und „geprüft“, insbesondere wenn die aufgehängten Zettel vor der ganzen Gruppe besprochen werden sollen. Sie fühlen sich isoliert, wenn sie nicht identische, sondern viele verschiedene „Meinungen“ haben. „Anders als die anderen zu sein“ ist in China nicht so hoch angesehen wie im Westen. In China wird in der Öffentlichkeit der „Konsens“ gesucht. Aus Unsicherheit schreiben sie entweder nicht oder nicht das, was sie wirklich denken. Chinesen fühlen sich aber in einer kleinen Gruppe sicher. Selbst wenn die Ergebnisse der Diskussion anders als die von den anderen Gruppen sind, fühlen sie sich, mit der eigenen Gruppe im Rücken, stark. Es gibt keinen Gesichtsverlust für den Einzelnen.

Die Teilnehmer waren bei der Diskussion sehr motiviert. Jede Gruppe hatte einen freiwilligen Repräsentanten, der die Ergebnisse der Diskussion mit Folien darstellte. Nach jeder Darstellung lobte die Trainerin den Repräsentanten ausdrücklich. Dann fasste die Trainerin die Ergebnisse mit vorher vorbereiteten Folien zusammen. Auf den Folien wurden die kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede anhand der Literatur und einigen wissenschaftlichen Untersuchungen tabellarisch dargestellt. Diese wurden mit den Ergebnissen der Diskussionen der Teilnehmer verglichen. Der ähnliche „Befund“ wurde betont und die unterschiedlichen Interpretationen wurden als gegenseitige Ergänzungen gewürdigt.

Die Zusammenfassung wurde bei den Teilnehmern positiv aufgenommen. Die umfassende aber anschauliche (tabellarische) Darstellung der chinesischen und der deutschen Denk- und Verhaltensweisen gefiel den Teilnehmern. Die Tabelle bekräftigte das vorher vorhandene Urteil über den Umgang mit Deutschen. Sie fügte Dinge hinzu, die nicht mit den Augen der Teilnehmer beobachtet wurden. Zu vielen Punkten in der oben genannten Tabelle haben die Teilnehmer zugestimmt: Mein Kollege X ist ja auch so.

3.5.5 Rollenspiel „Begrüßung“

Im ersten Rollenspiel ging es darum, wie man sich zum ersten Mal in Deutschland begrüßt. Nach der Spielanleitung und der fünfminütigen Vorbereitung (s. Kap. 4.3.3.4) musste ein Teilnehmer ausgesucht werden. Er musste einen chinesischen Mitarbeiter an seinem ersten Tag beim Empfang von Frau WEBER spielen. Die Trainerin fragte „Wer möchte gerne diesen chinesischen Mitarbeiter spielen?“, guckte die Teilnehmer an und versuchte, Augenkontakt mit jedem zu haben.

Die Reaktionen der Teilnehmer sahen so aus: Zwei bis drei Teilnehmer hoben ihren Kopf nicht hoch und schwiegen; drei bis vier Teilnehmer guckten den Trainer an und lächelten; drei bis vier Teilnehmer guckten den Trainer an und sagten, „Herr W. kann gut schauspielern. Er ist Künstler“ oder „Herr L. ist dafür geeignet. Er unterhält sich gerne mit den deutschen Kollegen.“ Herr W. guckte alle an und sagte „Nein. Ich kann nicht spielen. Mein Deutsch ist so schlecht. Wenn ich Deutsche sehe, kann ich meinen Mund nicht öffnen. Herr L. kann es bestimmt besser als ich. Sein Englisch ist so gut. Er telefoniert fast jeden Tag mit den deutschen Kollegen in Deutschland.“ Herr L. lächelte und weigerte sich „Nein. Ihr lacht bestimmt über mich. Ich kann nicht schauspielern.“

Die Autorin interpretierte die Reaktionen der Teilnehmer so: Kein Augenkontakt zu der Trainerin oder zu den anderen Teilnehmern bedeutet, dass sie entweder keine Lust oder keinen Mut haben, in der Öffentlichkeit zu spielen. Diese Teilnehmer zum Spielen aufzufordern wäre anstrengend und wahrscheinlich nicht erfolgreich; Augenkontakt zu der Trainerin bedeutet, dass sie neugierig auf das Rollenspiel sind. Aber es fehlt ihnen wahrscheinlich der Mut. Sie zum Spielen aufzufordern wäre möglich. Die Trainerin muss sie sehr ermutigen und mit ihnen Geduld haben. Augenkontakt zu den anderen Teilnehmern: Die anderen aufzufordern ist ein Zeichen dafür, dass sie sich für das Rollenspiel sehr interessieren. Sie können Kandidaten für das Spielen sein; Herr W. und Herr L. hielten Augenkontakt zu allen. Sie lehnten es zwar verbal ab, aber es handelte sich hier eher um die chinesische Routine „Auffordern und Ablehnung“. Die beiden könnten Kandidaten für das erste Rollenspiel sein.

Die Trainerin sagte „Herr, W. Sie können bestimmt gut schauspielern. Kommen Sie bitte nach vorn. Seien Sie nicht so bescheiden.“ Herr W. antwortete: „Ich kann wirklich nicht spielen. Aber wenn Sie alle meinen, werde ich auch nicht zu lange zögern. Aber lachen Sie mich bitte nicht aus. Ich weiß, dass ich mich lächerlich verhalten werde. Außerdem, was soll ich in dem Spiel sagen?“ Die Trainerin sagte: „Es ist nicht schwer. Sie verhalten sich so, wie Sie es normalerweise in der ersten Begrüßung tun würden. Sie können es bestimmt.“ Herr W. kam nach vorne, ein bisschen rot im Gesicht. Die Landesreferentin spielte die Rolle von Frau WEBER, der Ansprechpartnerin für die Chinesen. Das Rollenspiel wurde von der Dolmetscherin übersetzt und von der Trainerin mitgeschrieben (s. Kasten 8):

Herr W. klopfte an die Tür und wartete.

Frau W.: Herein.

Herr W. kam rein.

Herr W.: Guten Tag. Ich komme aus China. Ich heiße W. Ist Frau WEBER da?

Frau W. reichte ihre Hand.

Frau W.: WEBER. Guten Tag, Herr WANG. Schön, Sie kennen zu lernen.

Herr W. reichte auch seine Hand.

Herr W.: Guten Tag, Frau WEBER. Es ist auch schön, Sie kennen zu lernen.

Frau W.: Nehmen Sie bitte Platz.

Herr W. setzte sich.

Frau W.: Hatten Sie einen angenehmen Flug?

Herr W.: Es war O.K.

Frau W.: Was kann ich Ihnen anbieten? Tee? Ich weiß, dass Chinesen nicht sehr gerne Kaffee trinken.

Herr W.: Machen Sie sich keine Umstände. Ich brauche nichts.

Frau W.: Wirklich nicht?

Herr W.: Wirklich nicht. Seien Sie nicht so höflich.

Frau W.: Herr WANG, was kann ich für Sie tun?

Herr W. guckte Frau W. an und sah ein bisschen verwundert aus.

Frau W.: Haben Sie den Schulungsplan schon bekommen?

Herr W.: Ja. Vielen Dank für Ihre Mühe. Ich habe ihn schon vor meiner Abreise bekommen.

Frau W.: Sind Sie einverstanden mit dem Plan?

Herr W.: Ja. Sie haben einen sehr guten und umfassenden Plan erstellt. Ich hoffe, dass ich die Zeit hier während des Aufenthaltes ausnutzen kann und so viel wie möglich lerne.

Frau W.: Schön. Heute ist Ihr erster Tag hier. Wir haben nichts Besonderes organisiert. Aber wenn Sie wollen, können Sie sich gerne ein bisschen umschauen.

Herr W.: Sehr gerne.

Frau W.: Was möchten Sie zuerst sehen? Ich kann Sie die erste Stunde noch begleiten.

Herr W.: Mir ist es egal. Machen Sie sich nur keine Umstände. Ich kann mich auch selbst umgucken. Sie brauchen mir nur zu zeigen, wo was ist.

Frau W.: O.K. Wie Sie wollen.

Trainerin: Wir hören an dieser Stelle auf. Herr WANG, Sie haben es sehr gut mitgemacht. Vielen Dank!

Kasten 8: Verlauf des Rollenspiels 1

Dann fragte die Trainerin die anderen Teilnehmer; was ihnen während des Rollenspiels zwischen dem Chinesen und der Deutschen aufgefallen sei. Die anderen Teilnehmer hatten eine Beobachtungsliste zum Notieren erhalten. Bei der Befragung der Teilnehmer zum Spiel verzichtete die Trainerin auf allgemeine Fragen wie „Was haben Sie beobachtet?“, „Was ist Ihnen aufgefallen?“. Mit diesen Fragen können Chinesen wenig anfangen. Die Fragen wurden konkretisiert, z.B. „Waren die Verhaltensweisen von beiden in Ihren Augen ähnlich?“, „Wer hat zuerst die Hand gereicht?“, „Wie hat Frau WEBER auf die erste Ablehnung des Teeangebotes reagiert?“, „Haben Sie irgendwelche kulturellen Verhaltensunterschiede zwischen den beiden gemerkt?“ Die Beobachtungen der Teilnehmer sahen so (s. Kasten 9) aus:

<i>Das nicht-verbale Verhalten der deutschen Gesprächspartnerin:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Viel Körpersprache – Augenkontakt mit dem Chinesen – Wenig Lächeln – Aktiver, z.B. sie gab dem Chinesen ihre Hand zuerst
<i>Das nicht-verbale Verhalten des chinesischen Gesprächspartners:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Zurückhaltende Körpersprache – Kaum Augenkontakt mit der Deutschen – Freundlich und höflich – Nervös
<i>Das verbale Verhalten der deutschen Gesprächspartnerin:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Kurz – Sachlich – Nicht persönlich – Direkt

<i>Das verbale Verhalten des chinesischen Gesprächspartners:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Höflich – Sachlich – Passiv – Indirekt – Chinesisch
--	---

Kasten 9: Beobachtungen der Teilnehmer

Dann wurde der Spieler nach seinem Gefühl und dem Eindruck gefragt, den seine Gesprächspartnerin auf ihn gemacht hatte. In der Tat war der Spieler sehr begeistert von dem Rollenspiel, so dass die Trainerin ihn nicht sehr aufzulockern brauchte. Er sagte zwar zunächst, dass ihm im Spiel die „Worte fehlten“, konnte aber viel von seinem Eindruck erzählen. Er erzählte auch, dass er sehr viel davon gelernt habe, obwohl es ihm schon peinlich war, vor dem Publikum „das Gesicht verloren zu haben“. Folgendes ist der Bericht des Spielers (s. Kasten 10):

<i>Das Gefühl während des Spieles:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Ich war sehr nervös. – Es fehlte mir an Wörtern.
<i>Verhalten der deutschen Gesprächspartnerin:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Sie sah sehr selbstbewusst und kompetent aus. – Sie war direkt. – Sie war höflich, aber nicht sehr gastfreundlich. Sie sollte zumindestens Tee anbieten. – Sachlich. Sie ging sehr schnell auf das Thema Schulung ein, obwohl das Gespräch noch in der Begrüßungsrunde war. – Sie hatte keine große Lust, mich näher kennen zu lernen. Sie hat keine Frage über mich persönlich, wie z.B. über meine Position und Erfahrung im JV, gestellt. – Das ist eine ungewöhnliche körperliche Distanz. – Ich hatte kein Gefühl von Willkommen oder sogar das Gefühl von Vernachlässigung durch die deutsche Muttergesellschaft. – Ich war mir unklar mit dem Plan. Wir haben gar nicht über den Plan diskutiert. Ich hätte doch noch Fragen gestellt, wenn sie mir ein bisschen Zeit gelassen hätte.

Kasten 10: Eindruck des Spielers

Die Landesreferentin wurde nach ihrem Eindruck über den chinesischen Gesprächspartner gefragt (s. Kasten 11):

<i>Verhalten des chinesischen Gesprächspartners:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Er war nervös. – Er war höflich und freundlich. – Er war zurückhaltend. – Er hatte keine große Lust, über den Schulungsplan zu sprechen. – Er war unverbindlich. – Er lächelte zwar die ganze Zeit, aber ich habe das Gefühl, dass er etwas zu verbergen hat. – Er guckte mich selten an. Ich weiß nicht, ob er Angst vor mir hatte. – Er hatte wahrscheinlich keine Lust, mit mir den Betrieb zu besichtigen. Ich sagte, ich kann ihn begleiten, aber er hat abgelehnt.
--	---

Kasten 11: Eindruck der Landesreferentin

Das erste Rollenspiel war, in Augen der Autorin, sehr erfolgreich. Die Begeisterung der Teilnehmer ließ sich auch daran erkennen, dass sich mehrere Teilnehmer freiwillig für das nächste Rollenspiel „Schulungsplan“ gemeldet haben, und dass sie das gleiche Rollenspiel wiederholen wollten. Sie argumentierten, dass man nur durch wiederholte Übungen Fehler und Fettnäpfchen vermeiden könne. Wahrscheinlich sind die Äußerungen darauf zurückzuführen, dass Chinesen gerne positive Bestätigung haben. Man lernt zwar aus den Fehlern, die der erste Spieler gemacht hat, aber das heißt nicht, dass die anderen Teilnehmer vielleicht noch andere Fehler machen würden. Wiederholung der gleichen Übung gibt den Teilnehmern ein sicheres Gefühl. Vielleicht liegt die Begeisterung auch darin, dass die Zahl der Spieler sehr begrenzt war (nur drei Teilnehmer hatten die Chance, das Rollenspiel am eigenen Leib zu erleben) und dass viele andere Teilnehmer ebenfalls die Chance nicht verpassen wollten, mit dem deutschen Landesreferenten zu üben.

3.5.6 Fallstudien „Wünsche äußern“

Die Trainerin erklärte den Teilnehmern die Spielregeln. Jeder Teilnehmer bekam eine Kopie der Fallstudien und las sie durch. Dann wurden sie von der Trainerin in zwei Gruppen eingeteilt. Die meisten Teilnehmer waren in der Diskussion sehr aktiv. Allerdings haben einige Teilnehmer an der kleinen Gruppenarbeit nicht immer teilgenommen, sondern es bildeten sich noch kleinere Gruppen (häufig nur zwei Personen). Sie haben dabei womöglich über andere Themen, die nichts mit der angegebenen Aufgabe zu tun hatten, diskutiert.

Die Trainerin ging zu ihnen und diskutierte zusammen mit der Gruppe. Diejenigen, die auch vorher nicht an der Gruppendiskussion teilgenommen hatten, trauten sich nicht mehr, weiter über andere Themen zu sprechen.

Nach der Gruppendiskussion wurden die Fallbeispiele noch einmal in der ganzen Gruppe diskutiert. Die meisten Teilnehmer identifizierten die KIs in den Fallstudien: z.B. verschiedene Wahrnehmung der Konflikte durch direkten Umgang mit den Konflikten durch Deutschen und Vermeidung der Konflikte durch Chinesen. Dies löste heftige Diskussion unter den Teilnehmern aus. Sie berichteten ähnliche Beispiele aus ihren eigenen Erfahrungen und bestätigten diese unterschiedlichen Umgangsformen in Konflikten zwischen Chinesen und Deutschen. Sie sagten, die direkte, harte und „nicht das Gesicht berücksichtigende“ Konfrontation in den Konflikten mit Deutschen würde die Zusammenarbeit erschweren. Sie fragten die Trainerin, warum sich Deutsche so verhalten, und was sie in solchen Fällen machen sollten. Einige Fragen gab die Trainerin an die Landesreferentin weiter. Diese erklärte die Konflikte aus der deutschen Sicht, wie Deutsche normalerweise in den Konfliktfällen reagierten und warum es so war. Dann führte die Trainerin die Diskussion zu einer gemeinsamen Suche nach einer Strategie im Umgang mit Konflikten. Alle Teilnehmer waren sich zum Schluss einig, dass das Lernen des direkten Umganges mit Deutschen wichtig war, dass man statt „um den Brei herumreden“ schnell zur Sache kommen sollte. Einige Teilnehmer waren sogar der Meinung, dass Chinesen auch direkter miteinander umgehen sollten, weil immer „Um-den-Brei-herumreden“ in einer modernen Welt nicht effektiv sei. Das war ein Zeichen, dass die Teilnehmer über die eigene Kultur und Verhaltensweise reflektierten. Die lebhafteste Diskussion zeigte das Interesse der Teilnehmer an diesem Thema.

3.5.7 Berichte von deutschlanderfahrenen chinesischen Mitarbeitern

Vor dem Training hat die Trainerin mit den beiden deutschlanderfahrenen Mitarbeitern über den Plan des Trainings gesprochen und mit ihnen über die Themen, die sie mit den Teilnehmern ansprechen sollten, diskutiert. Sie wurden ab dem Mittagsessen eingeladen, um mit den Teilnehmern ein bisschen plaudern zu können. Direkt nach dem Mittagsessen fingen die beiden Eingeladenen an, von ihren Erlebnissen in Deutschland zu erzählen. Die beiden zögerten am Anfang noch ein bisschen, wer zuerst berichten sollte. Nach ein paar Hin und Her fing der Ältere der beiden an. Die beiden waren sehr gesprächig und wechselten sich beim Erzählen ab. Die „Fettnäpfchen“, die sie erlebt hatten, bestätigten zum großen Teil die „Theorien“, die die Teilnehmer im Training gelernt hatten. Dies bestätigte den Wert des Trainings, da sie den Teilnehmern das Gefühl gaben, dass das Training ihren Aufenthalt in Deutschland sehr erleichtern werde. Die Teilnehmer hörten sehr aufmerksam zu und lachten über die „lustigen Erlebnisse“ ihrer Kollegen. Sie stellten zwischendurch noch viele Fragen.

Die Berichte haben ca. 70 Minuten gedauert, zehn Minuten länger als geplant. Da vorher schon zweimal aufgrund der Zeitplanung versucht wurde, diese Berichte zu beenden, war es ein Zeichen, dass sie hohe Akzeptanz fanden.

3.5.8 Ende des Trainings

Das Training endete, wie geplant, am Abend des zweiten Tages. Am Ende des Trainings wurden alle am Anfang des Trainings aufgehängten Zettel noch mal zusammen durchgelesen, um zu überprüfen, ob alles abgehandelt war. Dann wurde von der Trainerin zusammengefasst, was an diesen zwei Tagen gelernt wurde. Zum Schluss bedankte sie sich bei allen Teilnehmern und lobte ihr Verhalten im Training.

3.6 Zusammenfassung

Das Training war, nach der Beobachtung der Trainerin über das Verhalten der Teilnehmer, sehr erfolgreich. Die Reaktion der Teilnehmer war überwiegend positiv. Sie waren sehr interessiert und konzentriert. Niemand signalisierte Desinteresse und niemand war vorübergehend abwesend.

Einige Methoden im Training waren den Teilnehmern zwar fremd, aber für sie interessant und akzeptabel gestaltet. In den Gruppendiskussionen waren die Teilnehmer überraschend aktiv. Die Sorgen der Trainerin vor Beginn des Trainings, dass die Teilnehmer nicht bereit seien, an der Diskussion teilzunehmen, waren überflüssig. Im Gegenteil: Das Problem war eher, die „heißen“ Diskussionen abzukühlen bzw. abzubremsen, so dass der geplante Trainingsablauf nicht in Verzug geriet. Die Fallstudien verliefen ebenfalls problemlos. Die geschilderten Geschichten in den Fallstudien haben die Teilnehmer anscheinend als sehr authentisch empfunden. Sie waren sehr aktiv in der Diskussion. Im ersten Rollenspiel waren die Teilnehmer zwar am Anfang ein bisschen schüchtern, was aber zu erwarten war. Nach einigen „Hin und Her“ hat die Trainerin „Souveränität“ gezeigt und einen „mutigen“ Teilnehmer ausgesucht. In den späteren Rollenspielen gab es dann immer mehr Freiwillige. Die Teilnehmer zeigten sich sehr neugierig und stellten viele Fragen während der „Frei-Frage“-Zeit, Berichte und auch in der Pause. Die meisten Fragen handelten davon, wie man mit den Deutschen besser zusammenarbeitet und wie man mit der technischen Schulung in Deutschland zurechtkommt.

Die Inhalte waren für die Teilnehmer ansprechend und praxisnah gestaltet. Die Bedürfnisse der Teilnehmer wurden im Training angesprochen und ihre Erfahrungen wurden berücksichtigt und bearbeitet. Besonders gut angekommen sind handlungsorientierte Inhalte, wie „Begrüßung“, „Wünsche äußern“, „Schulung in Deutschland“, „Berichte von erfahrenen

Chinesen“, „Leben in Deutschland“. Theoretische Teile, wie „Kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen“ und „Kultur als Sozialisationsfaktor“, kamen auch sehr gut an. Aber wenn diese Themen etwas „tiefer“ behandelt wurden, gab es bei den Teilnehmern weniger Resonanz. Auf diesem Grund wurde der geplante Vortrag „Individualismus vs. Kollektivismus“ am zweiten Tag ersatzlos gestrichen.

Das Training fand in einer sehr lockeren und angenehmen Atmosphäre statt. Zwischen den Teilnehmern war die Beziehung eher kollegial. Und die Beziehung zwischen der Trainerin, der Landesreferentin, dem Landesreferenten und den Teilnehmern war harmonisch. Es gab keine provokativen Fragen von den Teilnehmern, und die Trainerin und die Landesreferentin fühlten sich sehr respektiert. Die Trainerin und die Landesreferentin überzeugten die Teilnehmer mit ihrer fachlichen und didaktischen Kompetenz. Der Ersatz für die Landesreferentin kam bei den Teilnehmern sehr gut an.

4 Trainingsergebnisse

Im Kap. 3.5 wurde qualitativ über den Verlauf des Trainings berichtet. Aus der direkten Beobachtung des Verhaltens und der Reaktion der Teilnehmer fand die Autorin das Training sehr erfolgreich. Nun: War es tatsächlich so? Wie empfanden die Teilnehmer das Training? Welche Trainingsmethode und -inhalte fanden sie gut und nützlich? Wie sah der Transfer des Trainings aus? Welche Trainingsinhalte konnten in der Praxis verwendet werden? Dazu sollte noch eine systematische Evaluation durchgeführt werden.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der zwei nach dem Training durchgeführten Evaluationen dargestellt.

4.1 *Evaluation am Ende des Trainings*

Am Ende des Trainings wurde keine Feedbackrunde durchgeführt, wie es in vielen Trainings im Westen üblich ist. Das ging auf die Überlegung zurück, dass Chinesen in der Öffentlichkeit nicht gerne über jemanden, vor allem gegenüber einem Lehrenden, negative Bemerkungen äußern. Sie würden im Prinzip nur allgemeine Kommentare, meistens Komplimente machen. Dadurch würden weder „ehrliche“ Meinungen noch konstruktive Vorschläge geäußert.

Stattdessen wurde nur eine anonyme Befragung durchgeführt. Fragebogen (s. Anhang 5) wurden am Schluss des Trainings verteilt. Die Teilnehmer sollten nach dem Training den Fragebogen ausfüllen. Die Trainerin hat einen Teilnehmer darum gebeten, die ausgefüllten Fragebogen in einer Woche einzusammeln und sie ihr zuzuschicken. Alle zwölf Teilnehmer haben die Fragebogen ausgefüllt und zurückgegeben.

Diese sofortige Evaluation diene als eine Maßnahme der unmittelbaren Kontrolle über den Effekt des Trainings. Darin wurde untersucht, wie die Teilnehmer das Training empfanden, welche Methoden und Inhalte bei den Teilnehmern gut oder schlecht ankamen, wie die Trainer, der Raum und andere organisatorische Aspekte waren. Da alles noch ganz „frisch“ in der Erinnerung war, konnten die Teilnehmer die detaillierten Fragen zum Training gut beantworten.

Der Fragebogen bestand aus vier Teilen: Methode, Inhalt, Trainer und organisatorische Arbeit im Training. Zum Schluss konnten die Teilnehmer noch Kommentare oder Vorschläge aufschreiben. Jeder Punkt sollte von 1 (sehr gut, sehr nützlich) bis 5 (sehr schlecht, keinen Nutzen) bewertet werden.

Alle zwölf Fragebogen wurden in der Analyse der Ergebnisse verwendet.

4.1.1 Evaluation der Trainingsmethoden

In diesem Kapitel werden die Trainingsmethoden, wie Vortrag, Diskussion, Gruppenarbeit, Fallstudien, Rollenspiel und warm-up-Übung bewertet (s. Abb. 5). Wie im Kap. 1.2.7 dargestellt, können die im Training verwendeten Methoden getrennt evaluiert werden, um den kausalen Zusammenhang je Wirkung und Trainingsmethoden zu erkennen. Die Gruppenarbeit war zwar nie eine Methode an sich, sondern wurde immer mit anderen Methoden, wie Diskussion oder Fallstudie kombiniert. Sie ist eine Methode, die den Chinesen, vor allem den jungen Chinesen, nicht unbekannt ist, aber in der Praxis nicht so häufig verwendet wird als im Vergleich zu den westlichen Kulturen. Um die Akzeptanz dieser Methode auch genauer zu analysieren, wird sie hier isoliert von anderen Methoden bewertet. Das CA wird nicht als Methode bewertet. Denn diese Methode wurde auch nur einmal im Training angewendet und der Begriff CA war für die Teilnehmer nichts sagend. Das CA wird aber unter dem Aspekt des Inhaltes analysiert (Kap. 4.1.2.7).

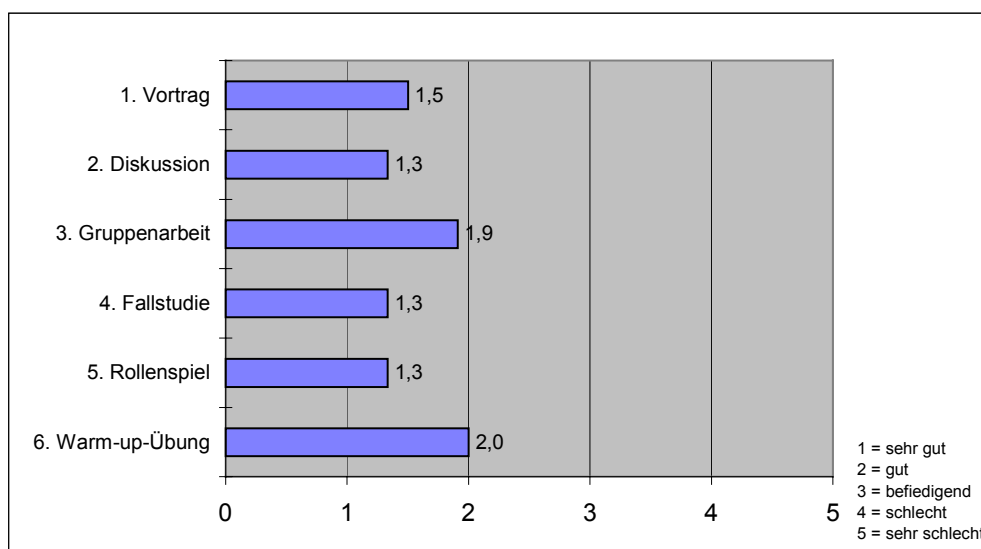


Abb. 5: Auswertung der Methodik des interkulturellen Trainings (direkt nach dem Training)

Insgesamt empfanden die Teilnehmer die im Training verwendeten Methoden gut (vgl. Abb. 5). Die am besten bewerteten Methoden sind Diskussion, Fallstudien und Rollenspiel. Die Gruppenarbeit und die warm-up-Übung bekamen im Vergleich schlechtere Noten von den Teilnehmern. Im Folgenden wird jede Methode im Einzelnen dargestellt.

Die Methode *Vortrag* bekam eine durchschnittliche Note von 1,5, also zwischen „gut“ und „sehr gut“. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 1 und 2. Die Hälfte der Teilnehmer bewertete die Methode als „sehr gut“ und die andere Hälfte fand sie „gut“.

Die Methode *Diskussion* wurde durchschnittlich von den Teilnehmern als fast „sehr gut“ bewertet und bekam die Note 1,3. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 1 und 2. Acht Teilnehmer fanden die Methode „sehr gut“ und die anderen vier fanden sie „gut“.

Die Methode *Gruppenarbeit* erhielt im Durchschnitt 1,9. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 1 und 2. Neun Teilnehmer bewerteten die Methode als „gut“ und zwei gaben die Note „sehr gut“.

Die Methode *Fallstudien* war fast „sehr gut“ und bekam insgesamt die Note 1,3. Die Verteilung der Bewertung war zwischen 1 und 2. Genau wie bei der Methode Diskussion gaben acht Teilnehmer dieser Methode die Note „sehr gut“ und vier fanden sie „gut“.

Die Methode *Rollenspiel* erhielt ebenfalls im Durchschnitt von den Teilnehmern 1,3. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 1 und 2. Auch wie bei den Methoden Diskussion und Fallstudien empfanden acht Teilnehmer sie als „sehr gut“ und weitere vier fanden sie „gut“.

Die *warm-up-Übung* wurde durchschnittlich als „gut“ bewertet. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 1 und 3. Die Diskrepanz zwischen den Bewertungen der Teilnehmer war hier am größten. Drei Teilnehmer fand die Methode „sehr gut“, sechs Teilnehmer fanden sie „gut“ und drei vergaben die Note „befriedigend“.

Es lässt sich durch diese Auswertung feststellen, dass die „typischen westlichen“ Methoden wie Diskussion, Fallstudien und Rollenspiel durchschnittlich 1,3 bekamen, also besser bewertet wurden als z.B. die traditionelle chinesische Methode des Vortrags. Er bekam eine Durchschnittsnote von 1,5. Die Gruppenarbeit, und die warm-up-Übung, die für Chinesen keine unbekannten Methoden sind, wurden schlechter bewertet. Die meisten Teilnehmer haben diese zwei Punkte nur mit „gut“ bewertet.

Von den oben dargestellten Evaluationsergebnissen lässt sich vermuten, dass nicht die Anwendung der traditionellen chinesischen Methode, sondern eher die westlichen Methoden akzeptiert wurden. Warum waren die chinesischen Methoden, die eigentlich die chinesischen Teilnehmer psychologisch mehr „ansprechen“ sollten, in unserem Training weniger gut bewertet als die westlichen Trainingsmethoden? Warum scheiterte der Einsatz der westlichen Methoden in früheren Trainings? Woran liegen Erfolg und Misserfolg? Diese Fragen werden im Kap. 5 analysiert.

4.1.2 Evaluation der Trainingsinhalte

Die Bewertung der Trainingsmethode kann uns nur sagen, welche Methoden bei den Teilnehmern gut angekommen sind. Aber ob der Einsatz einer Methode im Training erfolgreich ist, hängt auch sehr eng mit dem Inhalt zusammen. Daher ist es wichtig zu sehen, welches Thema mit welcher Methode bei den Teilnehmern besonders hohen Anklang fand.

Die Inhalte wurden nach der zeitlichen Reihenfolge im Evaluationsfragebogen gelistet. Diese Reihenfolge war ähnlich der in dem Trainingsplan. Der Name für jede Übung (hier gleich dem Inhalt) war gleich dem Trainingsplan. Die Fragen verteilten sich auf die zwei Tage (1. Tag, s. Abb. 6, 2. Tag s. Abb. 7). Alle diese Überlegungen dienten dazu, dass die Teilnehmer sich besser an Details erinnern sollten und dass sie sich nicht bei der Bewertung der Inhalte irrten.

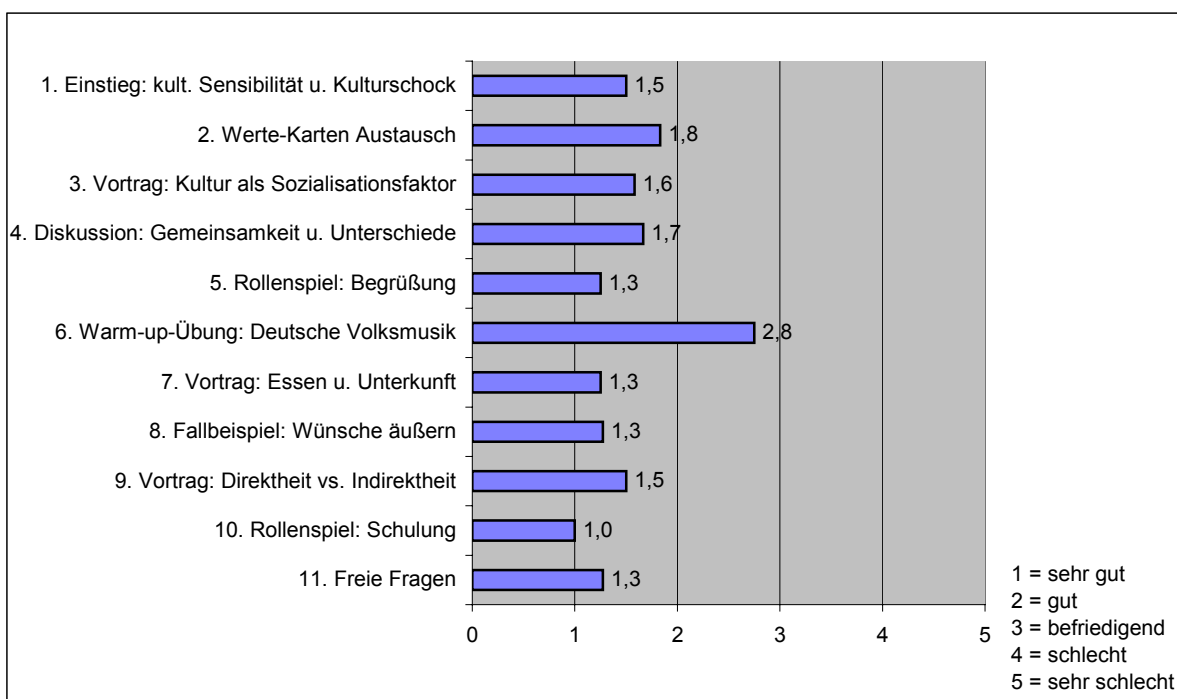


Abb. 6: Auswertung der Inhalte des interkulturellen Trainings am 1. Tag

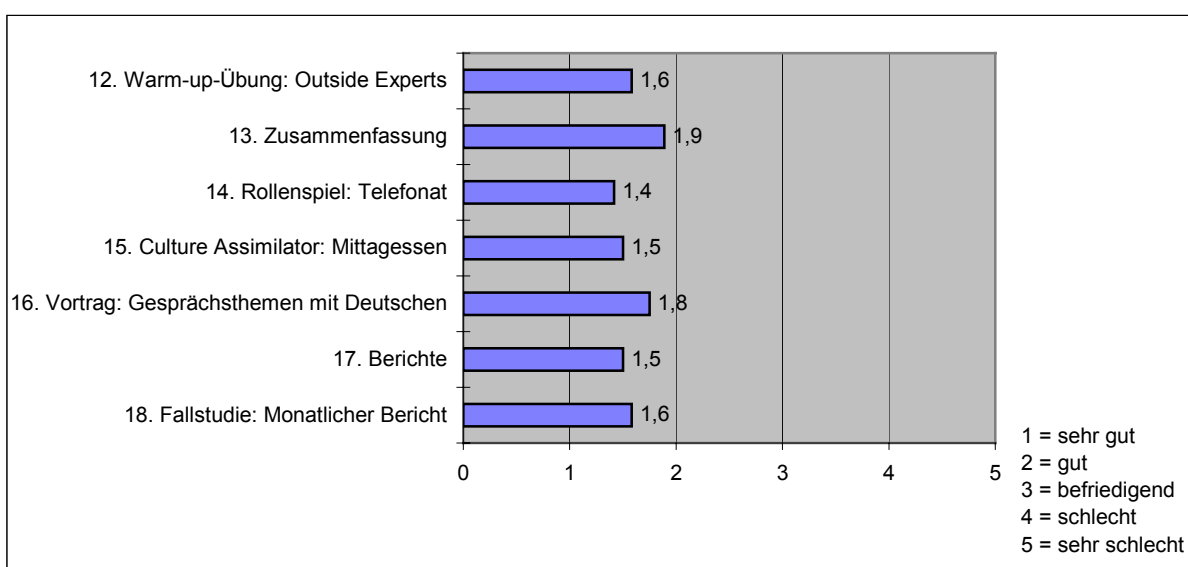


Abb. 7: Auswertung der Inhalte des interkulturellen Trainings am 2. Tag

Aber um die Analyse der Evaluationsergebnisse aussagekräftiger zu präsentieren, werden die Inhalte, je nach Möglichkeit, den Methoden zugeordnet und bewertet.

4.1.2.1 Einstieg, warm-up-Übungen, Zusammenfassung

Die drei Methoden sind als Übergangsmethoden gedacht. Sie sollten den chinesischen Teilnehmern den Einstieg oder Übergang zu dem nächsten Thema erleichtern. Daher werden sie hier unter einer Kategorie betrachtet.

Der *Einstieg „Kulturelle Sensibilität und Kulturschock“* (s. Abb. 6, Punkt 1) war nach der Begrüßung und der Analyse der Erwartung der Teilnehmer die erste Übung im direkten Zusammenhang mit dem interkulturellen Training. Er bekam einen Durchschnitt von 1,5, einen Wert zwischen „sehr gut“ und „gut“. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 1 und 2. Die Hälfte der Teilnehmer fand den Einstieg „sehr gut“ und die andere Hälfte fand ihn „gut“.

Das schlechteste Auswertungsergebnis gab es für die *warm-up-Übung „Deutsche Volksmusik“* (s. Abb. 6, Punkt 6). Sie bekam einen Durchschnitt von 2,8. Die Übung diente als Entspannung nach dem Mittagessen. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 2 und 4. Drei Teilnehmer bewerteten sie mit „gut“. Sieben fanden sie „befriedigend“ und ein Teilnehmer fand sie „schlecht“.

Eine andere *warm-up Übung „Outside Experts“* (s. Abb. 7, Punkt 12) zeigte aber andere Ergebnisse. In der Übung ging es darum, dass die Teilnehmer durch eine Simulation auf die Notwendigkeit der interkulturellen Kenntnisse in der interkulturellen Begegnung sensibilisiert werden sollten (s. Kap. 4.3.3.6). Diese erste Übung am zweiten Tag bewerteten die Teilnehmer zwischen „sehr gut“ und „gut“ und sie bekam eine Note von 1,6. Die Verteilung der Bewertung lag aber zwischen 1 und 4. Sieben von zwölf Teilnehmern gaben die Note „sehr gut“. Vier bewerteten sie „gut“ und ein Teilnehmer vergab sogar eine Note „schlecht“. Es ist interessant zu erwähnen, dass dieser Teilnehmer auch der letzten warm-up-Übung die Note „schlecht“ gab.

Zusammenfassung des vorherigen Tages: (s. Abb. 7, Punkt 13) Es wird in der traditionellen chinesischen Didaktik davon ausgegangen, dass Wiederholung das Gedächtnis unterstützt und dadurch das Verständnis vertieft (s. Kap. 2.2.1.6). Deshalb wurde am Anfang des zweiten Tages das Gelernte kurz (ca. 7-8 Minuten) von der Trainerin zusammengefasst. Aber die Bewertung der Teilnehmer zeigte, dass diese chinesische Gewohnheit nicht unbedingt im Training notwendig war. Die Zusammenfassung bekam nur einen Durchschnitt von 1,9. Die Teilnehmer waren zwar nicht unzufrieden, bewerteten sie aber nicht

hoch. Die Diskrepanz der Bewertungen der Teilnehmer zu diesem Punkt war sehr groß. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 1 und 3. Drei Teilnehmer fanden die Zusammenfassung „sehr gut“. Vier fanden sie „gut“. Drei bewerteten sie mit „befriedigend“. Drei haben diesen Punkt nicht bewertet. Womöglich hatten sie keine Erinnerung mehr daran. Dies verwundert nicht, weil die Zusammenfassung eigentlich nicht als ein unabhängiges Element gesehen werden kann. Sie enthielt keinen eigenen Inhalt.

Spiel „Werte-Karten-Austausch“ (s. Abb. 6, Punkt 2): Das Spiel wurde von den Teilnehmern durchschnittlich mit 1,8 bewertet. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 1 bis 3. Vier Teilnehmer gaben die Note „sehr gut“, sechs bewerteten sie mit „gut“. Zwei meinten, dass das Spiel nur „befriedigend“ war.

Die Übergangsübungen wurden je nach Inhalt unterschiedlich von den Teilnehmern bewertet. Der Inhalt der Übung spielte eine entscheidende Rolle bei einer erfolgreichen Durchführung der Übung. Aber eine Tendenz hier ist trotzdem zu erkennen: Die Bewertungen der Übungen lagen alle durchschnittlich über 1,5. Im Vergleich zu den anderen Kategorien wurden die Übergangsübungen deutlich schlechter von den Teilnehmern bewertet.

4.1.2.2 Vorträge

Vier Vorträge wurden im Training gehalten. Drei fanden am ersten Tag statt. Zwei waren für den zweiten Tag geplant, einer davon wurde einerseits aus zeitlichem Grund und andererseits aufgrund der Resonanz der Teilnehmer auf die Methode Vortrag aus dem Trainingskonzept genommen.

Vortrag „Kultur als Sozialisationsfaktor“ (s. Abb. 6, Punkt 3): Dieser hat eine durchschnittliche Bewertung 1,6 von den Teilnehmern erhalten. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 1 und 3. Sieben Teilnehmer fanden den Vortrag „sehr gut“. Drei gaben ihm „gut“ und zwei bewerteten ihn mit „befriedigend“.

Vortrag „Essen und Unterkunft in Deutschland“ (s. Abb. 6, Punkt 7): Der Inhalt dieses Vortrages wurde von den Teilnehmern als „sehr gut“ und „sehr nützlich“ empfunden und bekam einen Durchschnitt von 1,3, ein bisschen besser als die Auswertung der gesamten Methode Vortrag (1,5). Die Bewertungen verteilten sich zwischen 1 und 2. Neun Teilnehmer bewerteten den Vortrag mit „sehr gut“ und drei gaben ihm die Note „gut“.

Vortrag „Direktheit vs. Indirektheit im Umgang mit anderen“ (s. Abb. 7, Punkt 16): Der Inhalt dieses Vortrages wurde von den Teilnehmern durchschnittlich mit 1,5 bewertet – dem Mittelwert bei der Methode Vortrag. Die Bewertungen verteilten sich zwischen 1 und

3. Sieben Teilnehmer fanden diesen Vortrag „sehr gut“. Vier fanden ihn „gut“ und einer vergab die Note „befriedigend“.

Vortrag „Gesprächsthemen mit Deutschen“ (s. Abb. 7, Punkt 16): Der letzte Vortrag erhielt im Durchschnitt 1,8. Neben der kurzen Darstellung durch die Trainerin bestand dieser Teil eigentlich hauptsächlich aus den Fragen von den Teilnehmern und den Erklärungen der Trainerin und der Landesreferentin. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 1 und 3. Vier Teilnehmer gaben diesem Vortrag die Note von „sehr gut“. Sieben fanden ihn „gut“ und ein Teilnehmer fand ihn „befriedigend“.

Diese Trainingsmethode wurde unterschiedlich, je nach dem Inhalt, bewertet. Je praxisorientierter die Themen waren, wie „Essen und Leben in Deutschland“ und „Direktheit und Indirektheit“, desto größer war die Resonanz der Teilnehmer. D.h., dass Methode und Inhalt nicht unabhängig voneinander bewertet wurden.

4.1.2.3 Rollenspiele

Drei Rollenspiele wurden im Training eingesetzt. Als Methode wurde das Rollenspiel im Durchschnitt von 1,3 bewertet. Es zeigt sich aber die unterschiedlichen Bewertungen in jedem Spiel.

Rollenspiel „Begrüßung“ (s. Abb. 6, Punkt 5): Diese Übung bekam einen Durchschnitt von 1,3. Die Bewertungen verteilten zwischen 1 bis 2. Neun von den zwölf Teilnehmern fanden das Rollenspiel „sehr gut“ und drei fanden es „gut“.

Rollenspiel „Schulungsplan“ (s. Abb. 6, Punkt 10): Dieses Rollenspiel wurde von allen Teilnehmern als „sehr gut“ empfunden. Alle haben dieser Übung die Wertung 1 gegeben.

Rollenspiel „Telefonat“ (s. Abb. 7, Punkt 14): Das Rollenspiel bewerteten die Teilnehmer zwischen „sehr gut“ und „gut“, und sie bewerteten es im Durchschnitt mit 1,4. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 1 und 3. Acht Teilnehmer gaben dem Rollenspiel die Note „sehr gut“. Drei fanden es „gut“ und ein Teilnehmer bewertete es mit „befriedigend“. Erwähnt werden muss hier: An dem zweiten Tag arbeitete der deutsche Student als Landesreferent für das Training.

Diese Methode wurde insgesamt von den Teilnehmern sehr positiv bewertet. Bei den Inhalten der Rollenspiele handelte es sich um handlungsorientierte Kompetenzen. Solche Inhalte fanden die Teilnehmer nützlich.

4.1.2.4 Fallstudien

Zwei Fallstudien wurden im Training eingesetzt. Die Methode wurde insgesamt mit 1,3 bewertet.

Fallstudie „Wünsche äußern“ (s. Abb. 6, Punkt 8): Diese Fallstudie wurde mit 1,3 bewertet, genauso hoch wie bei der Auswertung der Methode „Fallstudien“. Die Bewertungen der Teilnehmer lagen zwischen 1 und 2. Ein Teilnehmer hat diese Fallstudie nicht bewertet (Womöglich hat er es übersehen?). Acht der zwölf Teilnehmer fanden diese Fallstudie „sehr gut“ und drei fanden sie „gut“.

Fallstudie „Monatlicher Bericht“ (s. Abb. 7, Punkt 18): Die zweite Fallstudie war ebenfalls gut bei den Teilnehmern angekommen. Sie bewerteten diese Fallstudie mit 1,6. Viele Teilnehmer fanden die KI sehr authentisch. Während der Diskussion über die Fallstudie sagten viele Teilnehmer, dass sie Ähnliches erlebt hatten. Die Verteilung der Bewertung war von 1 bis 3. Sechs Teilnehmer bewerteten sie mit „sehr gut“. Fünf fanden sie „gut“. Ein Teilnehmer fand sie aber „befriedigend“.

4.1.2.5 Diskussion

Die Diskussion wurde auch in vielen anderen Übungen eingesetzt, daher war es schwierig, sie alleine zu bewerten. Die Diskussion *„Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Chinesen und Deutschen“* (s. Abb. 6, Punkt 4) war die einzige, die sie nicht mit einer anderen Methode kombiniert wurde. Sie bekam im Durchschnitt 1,7. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 1 und 3. Sieben fanden sie „sehr gut“, zwei bewerteten sie „gut“. Drei Teilnehmer gaben die Note „befriedigend“.

4.1.2.6 Freie Fragen und Berichte

Eigentlich hat der Teil *freie Fragen* (s. Abb. 7, Punkt 11) weder einen geplanten Inhalt noch gehört er zu einer spezifischen Methode. Das Ziel der Evaluation dieses Teils ist zu klären, ob es sinnvoll ist, Zeit für die chinesischen Teilnehmer einzuplanen, in der sie allgemeine Fragen stellen können. Diese Frage diente auch ursprünglich zusammen mit der Evaluation am Ende des ersten Tages für eine eventuelle Korrektur am nächsten Tag: Ob eine halbe Stunde für freie Fragen benötigt wurde oder diese Planung überflüssig war, sollte durch die Auswertung geklärt werden.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Teilnehmer zum großen Teil mit der Gelegenheit, eigene Fragen zu stellen, sehr zufrieden waren (1,3). Sie haben sich in diesen halben Stunden meistens über die möglichen Probleme des Lebens und der technischen Schulung erkundigt. Viele dieser Wünsche hatten sie schon am Anfang bei der Bedarfsanalyse geäußert.

Im diesem Teil konnten Fragen, die sich schlecht mit dem Ablauf des Trainings vereinbaren ließen, gut beantwortet werden. Das Interesse der Teilnehmer für eher „praktische“ Sachen als für abstrakte wissenschaftliche Theorien wurde durch die Fragegelegenheit noch einmal klar bestätigt. Die Bewertungen verteilten sich zwischen 1 und 2. Ein Teilnehmer hat diesen Punkt nicht bewertet. Sieben fanden die Gelegenheit, Fragen stellen zu können, „sehr gut“ und vier empfanden sie „gut“.

Berichte von deutschlanderfahrenen chinesischen Mitarbeitern (s. Abb. 7, Punkt 17): Die Bewertung der Berichte lautete 1,5. Die Bewertungen verteilten sich zwischen 1 und 3. Sieben Teilnehmer bewerteten sie mit „sehr gut“. Vier fanden sie „gut“ und ein Teilnehmer vergab die Note „befriedigend“.

4.1.2.7 Culture-Assimilator

Wie im Kap 4.1.1 erklärt, wurde der CA aufgrund der Vermeidung der möglichen Verwechslung bei den Befragten nicht unter den Methoden ausgewertet. Er wurde unter den Inhalten evaluiert. „Die stinkende Mittagspause“ (s. Abb. 7, Punkt 15) wurde von den Teilnehmern mit 1,5 bewertet. Die Verteilung der Bewertung lag zwischen 1 und 2. Die Hälfte der Teilnehmer fand den CA „sehr gut“ und die andere Hälfte fand ihn „gut“.

Zusammengefasst: Die meisten Themen wurden von den Teilnehmern positiv bewertet. Je handlungsnäher und praxisrelevanter die Themen waren, desto beliebter waren sie. Noch eine Tendenz bei den Bewertungen ist zu erwähnen: Die Themen wurden am ersten Tag insgesamt besser als die am zweiten Tag bewertet. Worauf dies zurückführen ist, wird im Kap. 5 diskutiert.

4.1.3 Evaluation der Trainer

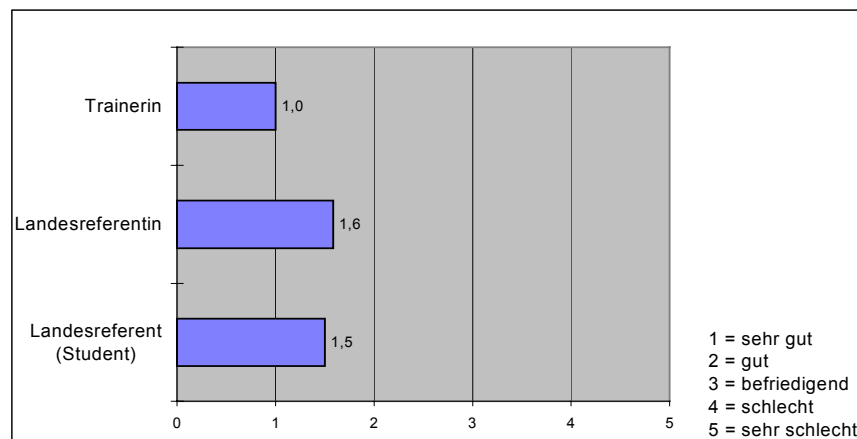


Abb. 8: Auswertung der Trainer

Die oben dargestellten Evaluationsergebnisse (s. Abb. 8) zeigen, dass alle Teilnehmer zufrieden mit der Trainerin waren. Alle Teilnehmer gaben der Trainerin die Note „sehr gut“. Die Landesreferentin bestätigte, obwohl sie nicht alles im Training verstanden hatte, durch die Beobachtung des Verhaltens der Teilnehmer, dass die Trainerin das Training gut „im Griff“ hatte und die Teilnehmer gut motiviert hat.

Die Bewertungen der Landesreferentin und des Studenten als Ersatz zeigen, dass die Teilnehmer auch damit sehr zufrieden waren. Interessanterweise lag die Bewertung des zweiten Landesreferenten (des Studenten) ein bisschen höher als die bei der ersten. Ein Teilnehmer hat zum Schluss im Fragebogen Folgendes kommentiert: Das spontane Einspringen wirkte authentischer als das Verhalten der vorbereiteten Landesreferentin. Das Verhalten dieses deutschen Studenten erschien „echter“, weil er keine Zeit gehabt hatte, die deutsche Rolle zu „üben“. Seine spontane Reaktion im Training wurde von den Teilnehmern als „typisches“ deutsches Verhalten interpretiert. Hier muss jedoch bemerkt werden, dass wir viel Glück gehabt haben. Der Student war sehr „kulturbewusst“. Das konnte daran liegen, dass er schon das zweite Mal innerhalb seines Studiums in China gewesen war und sich sehr für die chinesische Kultur interessierte.

Die oben aufgeführte Bewertung des Teilnehmers spiegelt sicherlich einen interessanten Aspekt über die Rolle des Landesreferenten im interkulturellen Training wider.

4.1.4 Evaluation der anderen Punkte

Ob ein Training erfolgreich verläuft, hängt, außer von Trainingsmethoden, -inhalten und den Trainern, noch von vielen anderen Faktoren ab. Deshalb ist es genauso wichtig, die Meinung der Teilnehmer über die Atmosphäre, die Dauer, die Zeitplanung, den Raum, die Medienausstattung, die Übersetzungen und die Organisation des Trainings zu erfragen. Hier werden sie im Einzelnen evaluiert (s. Abb.9).

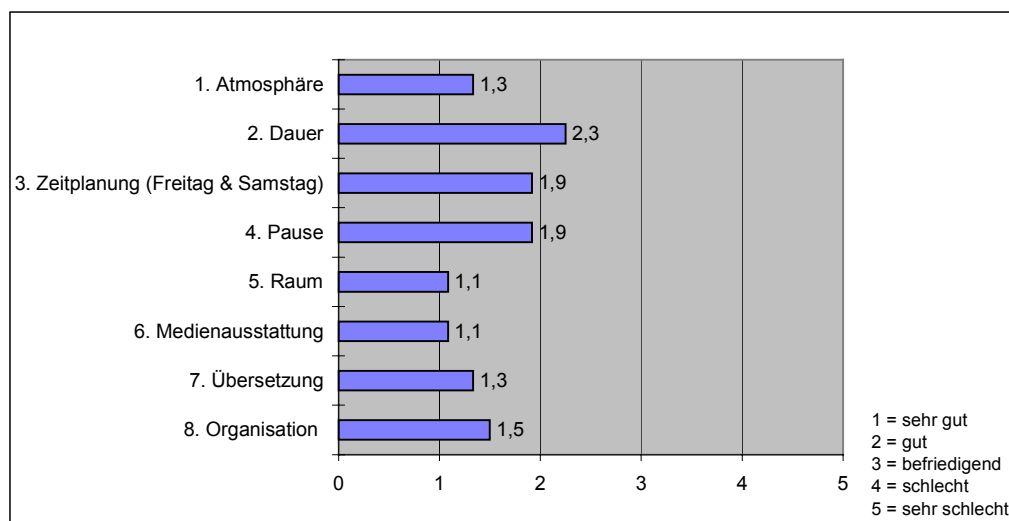


Abb. 9: Evaluation der anderen Punkte

Erwähnenswert ist, dass die schlechteste Notierung in der oben dargestellten Abbildung die Bewertung der Dauer ist. In den Kommentaren haben einige Teilnehmer die Verbesserungsvorschläge zu der Dauer des Trainings geäußert. Sie empfänden ein dreitägiges Training angemessener als ein Training an zwei Tagen.

Den modernen Trainingsraum und die Medienausstattung bewerteten die Teilnehmer mit „sehr gut“. Vermutlich waren in den Augen der chinesischen Teilnehmer die modernen Ausstattungen ein notwendiges „Accessoire“ für ein interkulturelles Training für ein westliches Land. Wahrscheinlich haben die Bilder der deutschen Landschaften im Raum den Teilnehmern noch zusätzlich „internationalen Flair“ vermittelt.

4.2 Evaluation nach der Schulung

Die Nützlichkeit eines Trainings kann aber erst nach einem bestimmten Zeitraum bewertet werden. Ob das Training tatsächlich den Teilnehmern die technische Schulung in Deutschland erleichtert hat, kann nur im Zusammenhang mit der technischen Schulung untersucht werden. Daher wurde eine zweite Evaluationsbefragung direkt vor dem Abschluss der technischen Schulung durchgeführt.

Die zweite Evaluation bestand hauptsächlich aus einem standardisierten Fragebogen. Der Fragebogen bestand aus 4 Teilen: Inhalte, Methode, Transfer in den beruflichen Alltag und Verbesserungsvorschläge (s. Anhang 6). Hier wurde allerdings nicht so ausführlich wie im ersten Evaluationsfragebogen nachgefragt. Das Ziel der zweiten Evaluation lag eher darin, zu beurteilen, wie weit das Training den Teilnehmern im Alltag geholfen hat und welche kulturellen Kenntnisse und Handlungsstrategien sie im Umgang mit Deutschen tatsächlich verwenden konnten.

Zusätzlich wurden, je nach Möglichkeit, Gespräche mit den Teilnehmern durchgeführt. Die Autorin hatte durch ihre intensive Arbeit mit den chinesischen Mitarbeitern im JV die Chance, das *yilun* (über jemand hinter seinem Rücken zu sprechen, s. Kap. 2.3.6) zu praktizieren. Durch teilweise einzelne Gespräche (die meisten jedoch nicht offiziell, sondern während eines Abendessens oder einer „Plauderei“) und einige Gruppengespräche mit den Trainingsteilnehmern und einigen Mitarbeiter im JV konnte die Autorin mehr Zugänge zur Datenerhebung, wie zusätzliche oder unerwartete Informationen, bekommen (s. Kap. 3.1.3).

Zehn von den zwölf Teilnehmern sind zur technischen Schulung nach Deutschland gereist. Vier davon sind ca. ein Monat und sechs Teilnehmer sind ca. sechs Monate nach dem Training nach Deutschland gekommen und haben die technische Schulung absolviert.

In den folgenden Kapiteln werden die Evaluationsergebnisse der zehn Teilnehmer über Inhalt, Methode und Transfer ausführlich präsentiert.

4.2.1 Trainingsinhalt

Hier wurde nicht wie in der ersten Evaluation nach den Inhalten des Trainings im Detail gefragt, sondern die Inhalte wurden über Kategorien erhoben, nämlich „Hintergrund der deutschen Mentalität und Verhaltensweise“, „direkter Umgang mit Deutschen“, „Information über die Schulung in Deutschland“, „Information über das Leben in Deutschland“. Weiter wurde noch nach der Nützlichkeit der verteilten Unterlagen gefragt. Die Überlegung war, dass zu detaillierten Fragen zu Themen im Training für die zweite Evaluation nicht relevant sind und dass es nicht möglich ist, Details nach so langer Zeit zu erfragen.

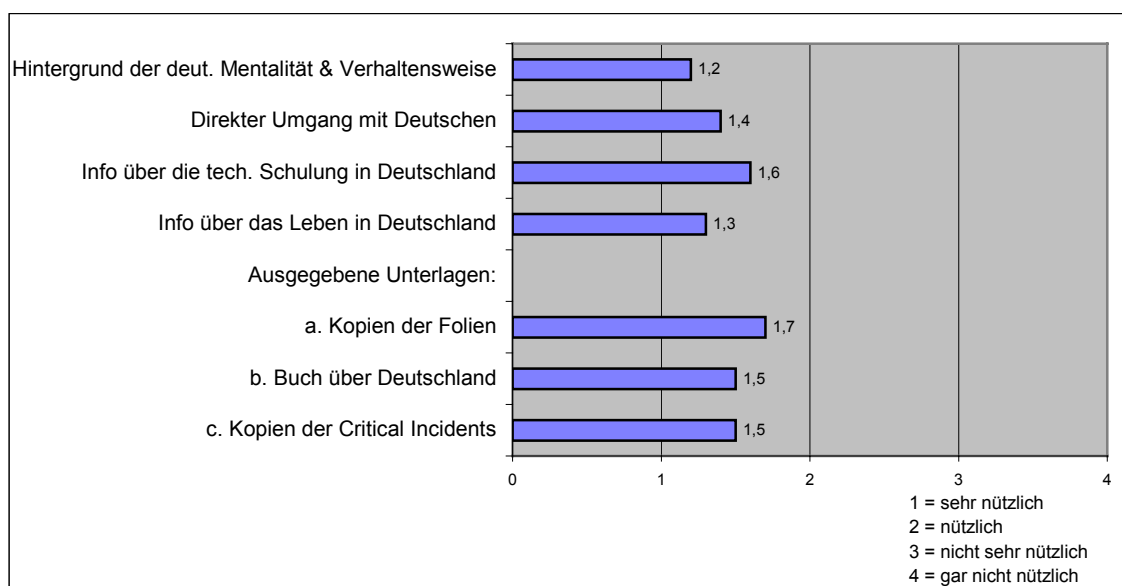


Abb. 10: Auswertung der Nützlichkeit der Inhalte des Trainings (7 Monate nach dem Training)

Wie Abb. 10 zeigt, bewerteten fast alle Teilnehmer das Wissen über den kulturellen Hintergrund der Deutschen und die Informationen über das Leben, wie das Essen und Wohnen in Deutschland, als sehr nützlich. Die anderen Inhalte wurden zwischen „sehr nützlich“ und „nützlich“ bewertet. Die verteilten Unterlagen wurden als „nützlich“ angesehen.

Ein Vergleich der Nützlichkeit der Inhalte und der damaligen Wünschen der Teilnehmer vor dem Training zeigt eine interessante Änderung. Bei der Bedarfsanalyse wollten nur 38% (s. Kap. 3.2.2.1) der Teilnehmer Informationen über den Hintergrund der deutschen Mentalität und deutschen Verhaltensweise. Aber in der zweiten Evaluation des Trainings bewerteten 80% der Befragten den kulturellen Hintergrund der Deutschen als „sehr nützlich“ und 20% als „nützlich“. Es lässt sich also vermuten, dass die Teilnehmer durch das

Training und vor allem nach dem Training die Kenntnisse des kulturellen Hintergrundes viel mehr als vorher schätzten. Diese Kenntnisse haben ihnen im Umgang mit Deutschen sicherlich geholfen, das Verhalten der Deutschen besser zu verstehen und sie auch natürlich besser zu „tolerieren“. Die kognitiven Kenntnisse, wie im Kap. 1.2.4.1 erläutert, haben eine positive Wirkung auf die Einstellung der Lernenden gegenüber einer anderen Kultur.

4.2.2 Trainingsmethoden

Die Evaluation der Methode sollte nochmals erfragen, an welche Trainingsmethode die Teilnehmer sich noch erinnerten. Die Teilnehmer brauchten die Methode nicht zu bewerten, wenn sie sich an diese nicht mehr erinnerten. Sie sollten beurteilen, welche Methoden ihnen beim Lernen am meisten geholfen hatten. Nach mehr als einem halben Jahr Distanz zum Training war die Sicht der Teilnehmer womöglich „objektiver“. Sie konnten nach einer bestimmten Zeit sicherer beurteilen, welche Trainingsmethode sie am meisten beeindruckt hatte und mit welcher sie am effektivsten gelernt hatten. Wenn es eine deutliche Abweichung bei der zweiten Evaluation gibt, kann es implizieren, dass die Ergebnisse der ersten durchgeführten Evaluation kritisch hintergefragt werden müssen (s. Abb. 11).

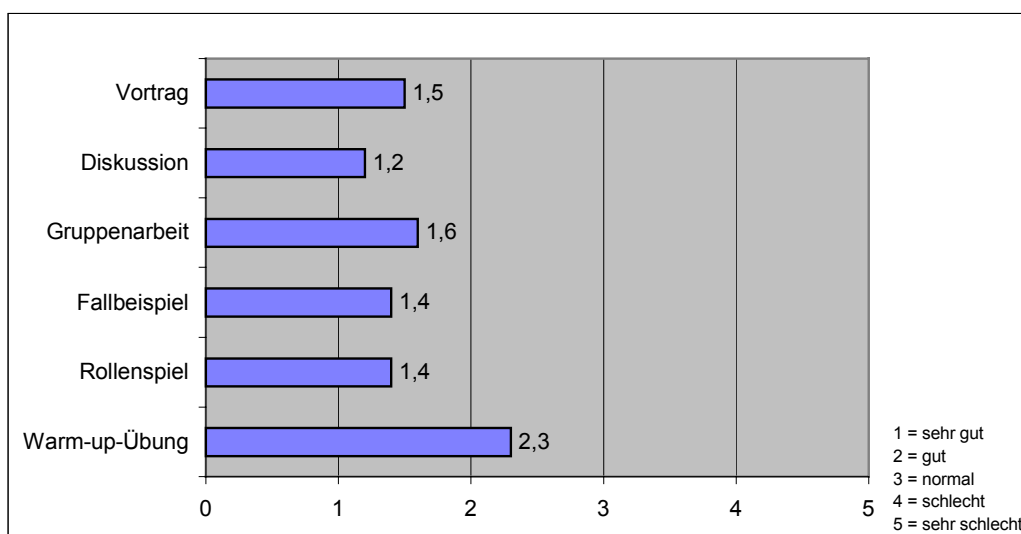


Abb. 11: Zweite Auswertung der Trainingsmethoden (7 Monate nach dem Training)

Die Methoden, die den Teilnehmern am meisten beim Lernen geholfen hatten, waren Diskussion, Fallstudien und Rollenspiel. Die weniger hilfreichen Methoden waren Gruppenarbeiten und warm-up-Übungen. Diese Ergebnisse sind, wie in Abb. 12 dargestellt, mit den Ergebnissen der Evaluation direkt nach dem Training fast identisch.

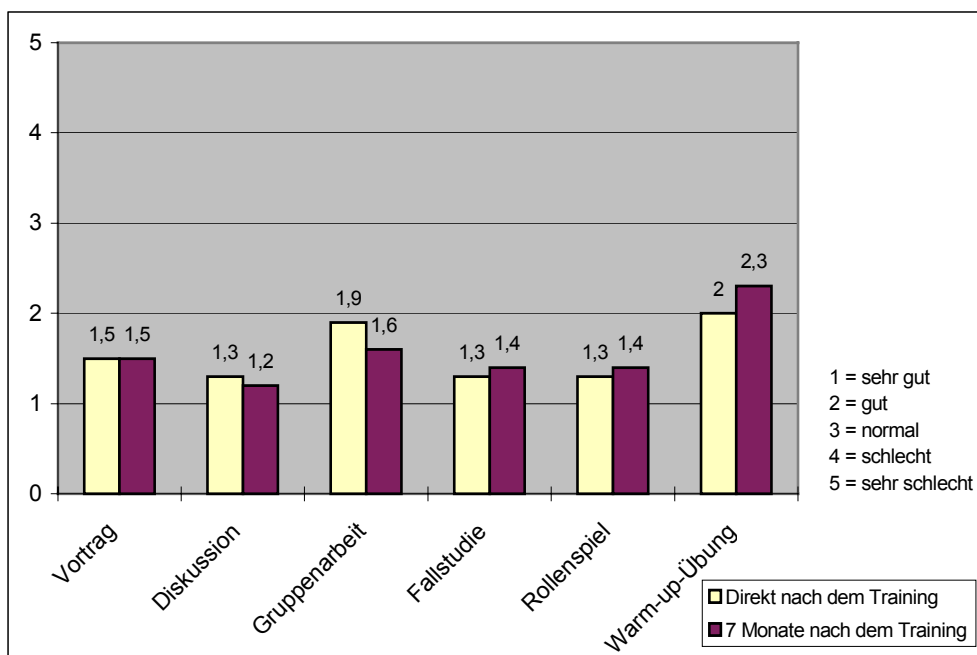


Abb. 12: Vergleich der Evaluation der Methoden (direkt und 7 Monate nach dem Training)

In unserem Fall gab es leichte Abweichungen bei den meisten Auswertungen, außer bei dem Vortrag. Dessen Bewertung war bei den zwei Erhebungen gleich. Die Methoden der Diskussion und Gruppenarbeit wurden beim zweiten Mal ein bisschen positiver bewertet. Die Methoden Fallstudie und Rollenspiel wurden dagegen leicht negativer bewertet. Diese kleinen Abweichungen können in der Statistik nicht berücksichtigt werden. Eine relative große negative Abweichung war bei der Methode warm-up-Übung. Vielleicht war sie tatsächlich bei dem Lernen nicht effektiv empfunden wurden. Die Rangreihe der Bewertungen hat sich aber nicht geändert.

Erwähnenswert ist noch: Alle Befragten hatten alle Methoden bewertet. Das heißt, alle Methoden waren sieben Monate nach dem Training noch in guter Erinnerung bei den Teilnehmern.

4.2.3 Transfer in den beruflichen Alltag

Die besten Kriterien für die Messung des Erfolges eines Trainings sind: Ob die Teilnehmer die Denk- und Verhaltensweise der fremden Kultur besser verstehen, ob ihre Einstellung gegenüber dieser Kultur positiv geändert wird, ob sie nach dem Training reflektierter im Umgang mit ihrem eigenen Verhalten und ihrer Kultur sind, ob sie das Gelernte in der Praxis verwenden können und ob sie es schaffen, die Menschen in ihrer Nähe mit diesen erworbenen Kenntnissen zu beeinflussen.

In dem dritten Teil der Evaluation wird das Training auf kognitiven, affektiven und behavioralen Ebenen gemessen. Der dritte Teil besteht aus acht Fragen und zwei Beschreibungen, die die oben genannten Erfolgskriterien des Trainings beinhalten.

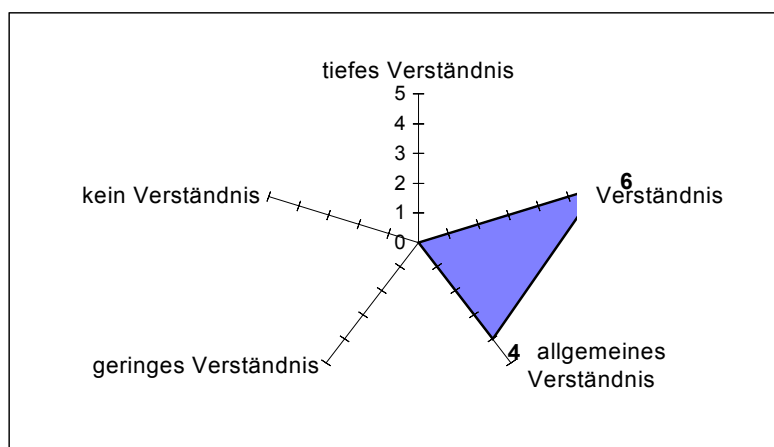


Abb. 13: „Verstehen Sie die deutsche Mentalität und deutsche Verhaltensweisen besser?“

Von zehn Befragten gaben vier an (s. Abb. 13), dass sie nach dem Training ein „allgemeines Verständnis“ für die deutsche Kultur hatten. Sechs Teilnehmer empfanden „Verständnis“. Das Ziel dieser Frage ist der Vergleich vom Zustand vor dem Training, Ist-Zustand und Soll-Zustand. Bei der Bedarfsanalyse vor dem Training wurde diese Frage den Teilnehmern schon einmal gestellt. Damals gaben 8% der Befragten an, dass sie „kein Verständnis“ für die deutsche Kultur hatten. 67% hatten „geringes Verständnis“ und nur 25% besaßen „allgemeines Verständnis“. Niemand sagte, dass er „Verständnis“ oder „tiefes Verständnis“ für die deutsche Kultur hatte (s. Kap. 3.2.2.1).

In Abb. 14 können die Veränderungen des kulturellen Verständnisses der Teilnehmer vor und nach dem Training anschaulich dargestellt werden:

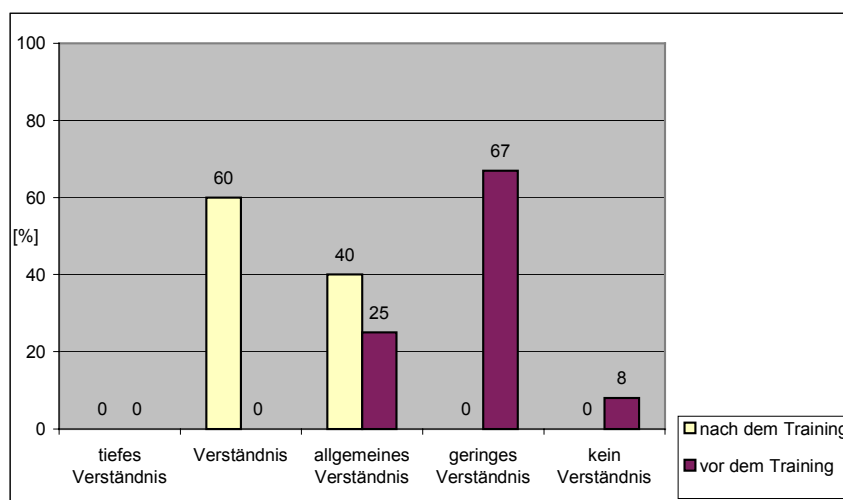


Abb. 14: Vergleich des kulturellen Verständnisses der Teilnehmer (vor und nach dem Training)

Eine kulturelle Sensibilität ist nicht möglich, wenn man nicht gelegentlich über seine eigene Kultur und seine Verhaltensweisen reflektiert. Ein erfolgreiches Training sollte den Teilnehmer dazu befähigen, die eigenen Verhaltensweisen und die eigene Kultur zu überdenken. „...Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems“ (THOMAS, 1993, S. 382; vgl. SANTOSA, 2000). Die Frage „Denken Sie häufiger über die kulturellen Besonderheiten Ihres eigenen Verhalten nach?“ ging darum, ob das Training in dieser Hinsicht etwas bewegt hat.

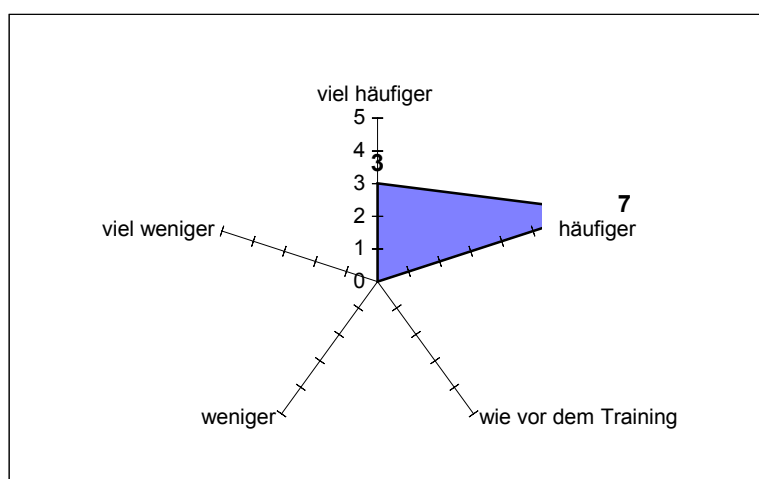


Abb. 15: „Denken Sie häufiger über die kulturellen Besonderheiten Ihres eigenen Verhaltens nach?“

Die Antworten (s. Abb. 15) von den Teilnehmern lagen in dem Bereich zwischen „viel häufiger“ und „häufiger“. Sieben Teilnehmer reflektierten nach dem Training „häufiger“ über die kulturellen Besonderheiten des eigenen Verhaltens und drei Personen reflektieren sogar „viel häufiger“ als vor dem Training.

Ob die drei Ziele des interkulturellen Trainings, nicht nur die kognitiven, sondern auch die affektiven und behaviorialen Ziele (Kap. 1.2.4.2 und Kap. 1.2.4.3), auch durch das Training erreicht worden sind, sollte hier ebenfalls untersucht werden. Vorurteile und Stereotype abzubauen und positive Einstellungen gegenüber der fremden Kultur aufzubauen, gehören zu den affektiven Zielen. Es wird angenommen, dass je elaborierter das Wissen über das fremdkulturelle Orientierungssystem ist, desto eher werden negative Einstellungen abgebaut und positive gefördert. Die nächste Frage wollte wissen, ob diese affektiven Ziele durch unser Training erreicht worden sind (s. Abb. 16).

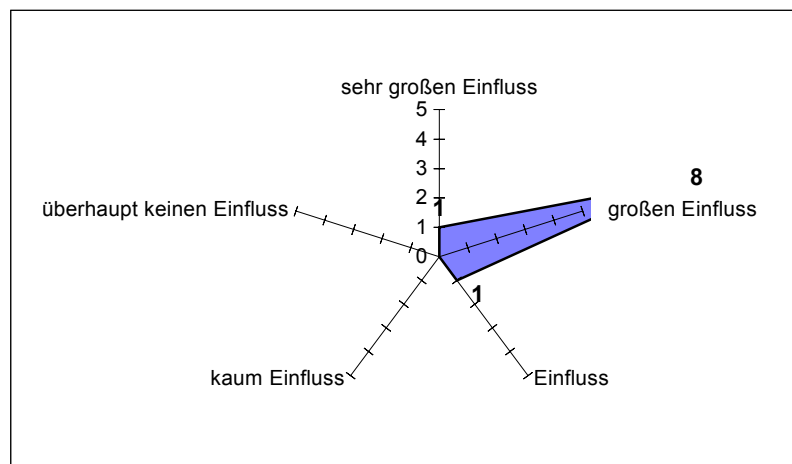


Abb. 16: „Hat das Training einen positiven Einfluss auf Ihre emotionale Einstellung gegenüber Deutschen gehabt?“

Die Antworten liegen zum großen Teil im Bereich zwischen „sehr großem Einfluss“ und „großem Einfluss“. Das heißt, dass die meisten Teilnehmer nach dem Training eine positive emotionale Einstellung gegenüber der deutschen Kultur aufgebaut haben. Nur ein Befragter fand, dass er weder positive noch negative Einstellungen gegenüber der deutschen Kultur gewonnen hatte.

Die folgende Frage (s. Abb. 17) sollte diesen Aspekt tiefer erforschen. Eine positive Einstellung gegenüber anderen Kulturen spiegelt sich nicht nur im Abbau der negativen Gefühle und Vorurteile, sondern auch in der Bereitschaft, diese Kultur besser kennen zu lernen wider.

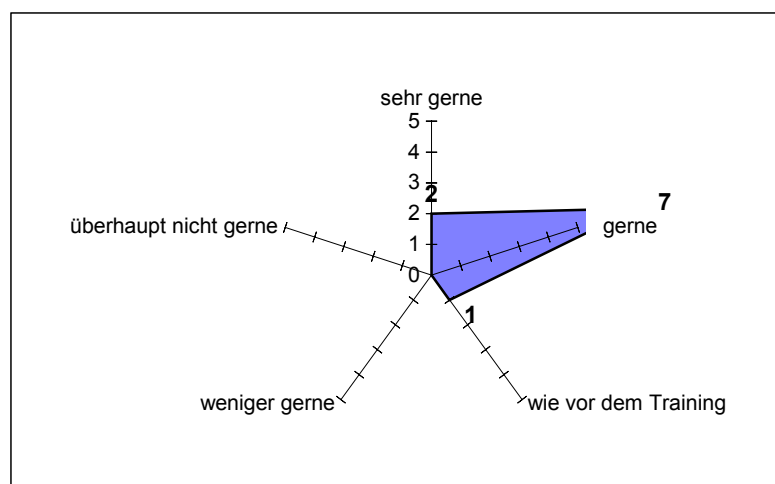


Abb. 17: „Kommunizieren Sie jetzt gerne mit Ihren deutschen Kollegen?“

Die Ergebnisse waren auch hier zufrieden stellend. Die meisten Antworten befanden sich zwischen „sehr gerne“ und „gerne“. Nur ein Befragter fand, dass das Training kaum Einfluss hatte auf seine Bereitschaft, mit Deutschen zu kommunizieren.

Wie oben dargestellt, kann behauptet werden, dass die affektiven Ziele in dem Training im Großen und Ganzen gelungen waren.

Wie sind die behavioralen Ziele? Die nächsten drei Fragen (s. Abb. 18, 19 und 20) sollten dies klären. Es wird davon ausgegangen, dass durch das Wissen aus dem Training das Verhalten des fremdkulturellen Interaktionspartners vorhersehbar und dadurch berechenbar wird. Wenn die Reaktionen des Interaktionspartners auf eigene Handlungen antizipiert werden können, sollten Angst, Unsicherheit und Stress abnehmen. Ob es wirklich der Fall bei unserem Training war, lässt sich durch die Frage „Fühlen Sie sich sicherer, wenn Sie jetzt mit Ihren deutschen Kollegen umgehen?“ beantworten (s. Abb.18).

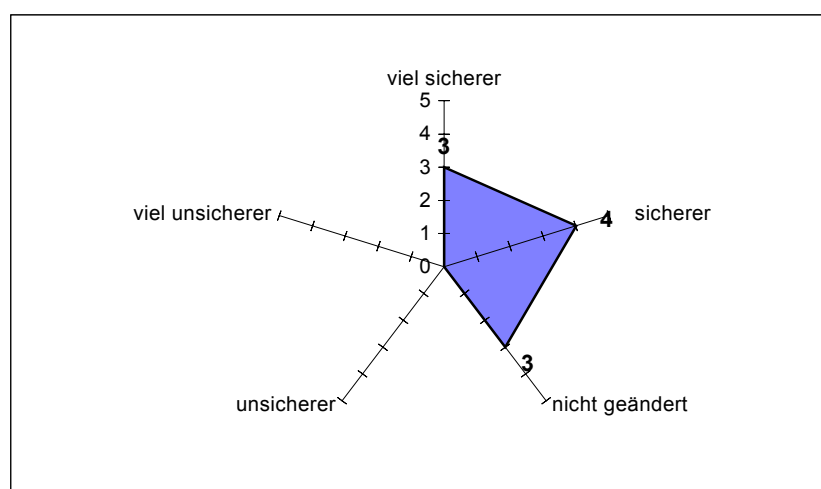


Abb. 18 „Fühlen Sie sich sicherer, wenn Sie jetzt mit Ihren deutschen Kollegen umgehen?“

Die Ergebnisse dieser Frage enttäuschten die Erwartung der Autorin etwas. Die Antworten lagen in einem niedrigeren Bereich als bei den anderen Fragen. Nur drei von den Befragten gaben an, dass sie sich „viel sicherer“ nach dem Training im Umgang mit Deutschen fühlten, und vier fühlten sich „sicherer“. Drei Teilnehmer berichteten, dass ihre Sicherheit durch das Training nicht erhöht worden war.

Warum fühlten sich noch 30% der Teilnehmer nach dem Training im Umgang mit Deutschen wie vor dem Training? Dies lässt sich möglicherweise durch die Sprachbarriere erklären. Die Hälfte der Teilnehmer hatte trotz des kurzen Sprachtrainings immer noch Schwierigkeiten in der Kommunikation mit den deutschen Kollegen. Wie sie in den Gesprächen mit der Autorin während bzw. nach der technischen Schulung berichteten, sei die Sprache immer noch das Hindernis Nummer eins im Umgang mit den deutschen Kollegen. Insbesondere, wenn das Thema etwas anders als ein technisches Problem beinhaltet, dann trauten sie sich nicht recht, das Thema zu vertiefen. Bemerkenswerterweise waren die Leute, die dieses Gefühl berichteten, diejenigen, die normalerweise keinen Dolmetscher im Umgang mit den Deutschen brauchten. Aber ihre Sprachkenntnisse waren noch nicht so

ausgebildet, dass sie damit über beliebige Themen diskutieren konnten. Die Teilnehmer, die zum größten Teil von den Dolmetschern unterstützt wurden, hatten im Gegensatz dazu in dieser Situation sicherere Gefühle.

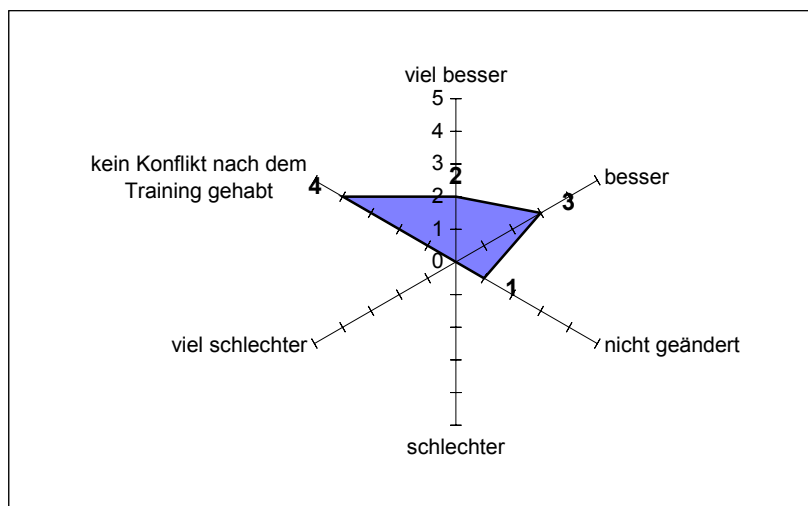


Abb. 19: „Gehen Sie in Konfliktfällen mit Ihren deutschen Kollegen besser um?“

Bei der Frage „Gehen Sie in Konfliktfällen mit Ihren deutschen Kollegen besser um“ (Abb. 19) ging es darum, ob die Teilnehmer nach dem Training in Konfliktfällen mit ihren deutschen Kollegen besser umgingen. Sie brauchten die Frage nicht zu beantworten, wenn sie während der Zeit keine Konflikte mit Deutschen erlebt hatten. Vier Befragte gaben an, keine Konflikte gehabt zu haben. Zwei Befragte wählten „viel besser“ und drei „besser“. Nur eine Person fand, dass sie sich in dieser Hinsicht weder verbessert oder verschlechtert hatte. Das heißt, die große Mehrheit derjenigen, die während der Zeit Konfliktsituationen mit Deutschen erlebt, hatten bessere Lösungswege gefunden. Erwähnenswert ist hier auch, dass einige Teilnehmer in der Folge viel mutiger und bereit waren, sich mit Konflikten zu konfrontieren. Dies lässt sich durch die Beschreibungen von zwei Teilnehmern in einem Gruppengespräch mit der Autorin erläutern:

„Wir (Produktionsleiter im JV) sollten an zweiten Tag der Schulung in der Fertigungshalle 1 bleiben. Hier war der Bereichsleiter für unsere Fragen zuständig. Den ganzen Vormittag waren wir da und haben uns umgeschaut. Viele Sachen fanden wir sehr interessant, und wir waren sehr beeindruckt von der Arbeitseinstellung der deutschen Arbeiter und der Sauberkeit und Ordnung in der Halle. Nach dem Mittagessen waren wir wieder da und fanden den für uns zuständigen Bereichsleiter nicht. Wir haben uns dann entschieden, Halle 2, die Nachbarhalle zu besuchen. Eine Viertelstunde, nachdem wir da waren, kam jemand zu uns und sagte etwas auf Deutsch. Wir haben zwar nicht verstanden, was er genau sagte. Aber von seiner Gestik wussten wir, dass wir nicht hier

bleiben sollten. Danach kam unsere Dolmetscherin (jemand hatte sie gerufen). Sie sagte, dass wir in dieser Halle nicht bleiben durften, weil niemand den Zuständigen hier darüber informiert hatte. Wir sollten nur dort bleiben, wo es für heute geplant war.

Wir fühlten uns am Anfang beleidigt. Wir fühlten uns wie Kinder behandelt. Vielleicht sollten wir nicht ohne Genehmigung in die andere Halle gehen. Aber die Deutschen brauchten daraus auch nicht ein solches Theater zu machen. Wir sind schließlich Führungskräfte in dem JV und wir haben unser Gesicht verloren.

Aber dann haben wir uns an ein Fallbeispiel erinnert. Es ging darum, dass die Deutschen viel direkter als wir mit Problemen und Konflikten umgehen. Wir erinnerten uns, dass die Deutschen, im Vergleich zu Chinesen, sehr regelorientiert sind. Wenn wir uns nicht nach der Vorschrift verhalten, dann zeigen die Deutschen uns es sofort. Nach dieser Überlegung fühlten wir uns viel besser. Später, wenn wir noch andere Wünsche hatten, meldeten wir diese immer offiziell an. Unsere Wünsche wurden auch immer berücksichtigt.“

Kulturelle Sensibilität betrifft in keinem Fall nur sich selbst. Sie wird häufig weitergegeben. Wenn jemand über Wissen verfügt, wird er normalerweise seinen Mitmenschen gerne „Tipps“ geben und sie „beraten“. In der folgenden Frage (s. Abb. 20) wollte die Autorin wissen, ob die Teilnehmer als solche „Multiplikatoren“ des interkulturellen Trainings fungierten.

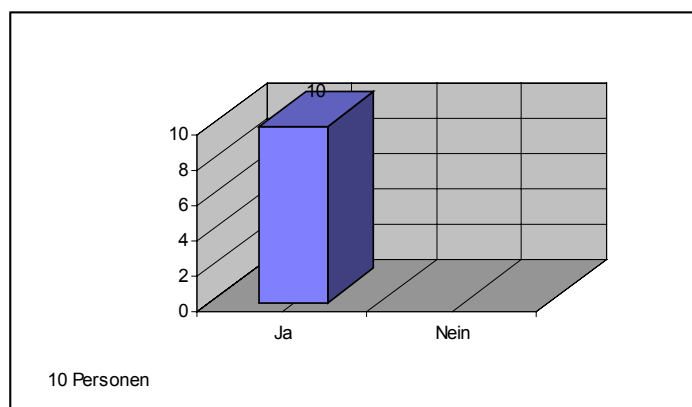


Abb. 20: „Erklären Sie Ihren chinesischen Kollegen deutsches Verhalten, wenn es Konflikte zwischen Chinesen und Deutschen gibt?“

Wie Abb. 20 zeigt, 100% der Befragten sagten, dass sie ihren chinesischen Kollegen deutsches Verhalten erklärten, wenn es Missverständnisse oder Konflikte zwischen Chinesen

und Deutschen gab. Das heißt, ein interkulturelles Training hat nicht nur Wirkung auf die direkten Teilnehmer, sondern es hat auch Einfluss auf die Umgebung der Teilnehmer. Solche positiven Berichte gab es häufig in den Gesprächen mit den Trainingsteilnehmern zu hören. Z.B. hatten sich einige chinesische Mitarbeiter aus der Vertriebsniederlassung die Unterlagen des Trainings von den Teilnehmern geliehen und sie studiert, bevor sie zum Besuch nach Deutschland kamen.

Diese Wünsche und Empfehlungen lassen sich durch die Ergebnisse der folgenden Frage bestätigen. Alle zehn Teilnehmer würden das Training weiterempfehlen (s. Abb. 21).

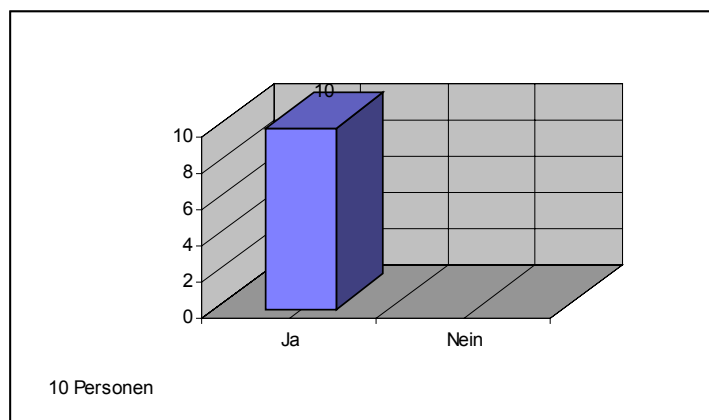


Abb. 21: „Würden Sie Ihren chinesischen Kollegen ein solches Training empfehlen?“

Die Ergebnisse aus Teil 2 der Evaluation zeigten, dass der Transfer des Gelernten im Training stattgefunden hat.

4.2.4 Wünsche und Vorschläge der Teilnehmer

Die Fragen aus Teil 4 der Evaluation sollten die Wünsche der Teilnehmer für das interkulturelle Lernen vor und nach dem Training vergleichen. So kann gemessen werden, ob das Training die Teilnehmer „geistig geöffnet“ hatte, ob sie zu „tieferen“ oder sogar zu einer „metatheoretischen“ Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur bewegt wurden, ob sie jetzt vielleicht doch mehr „Theoretisches“ erfahren wollten. Abb. 22 zeigt eine interessante Entwicklung:

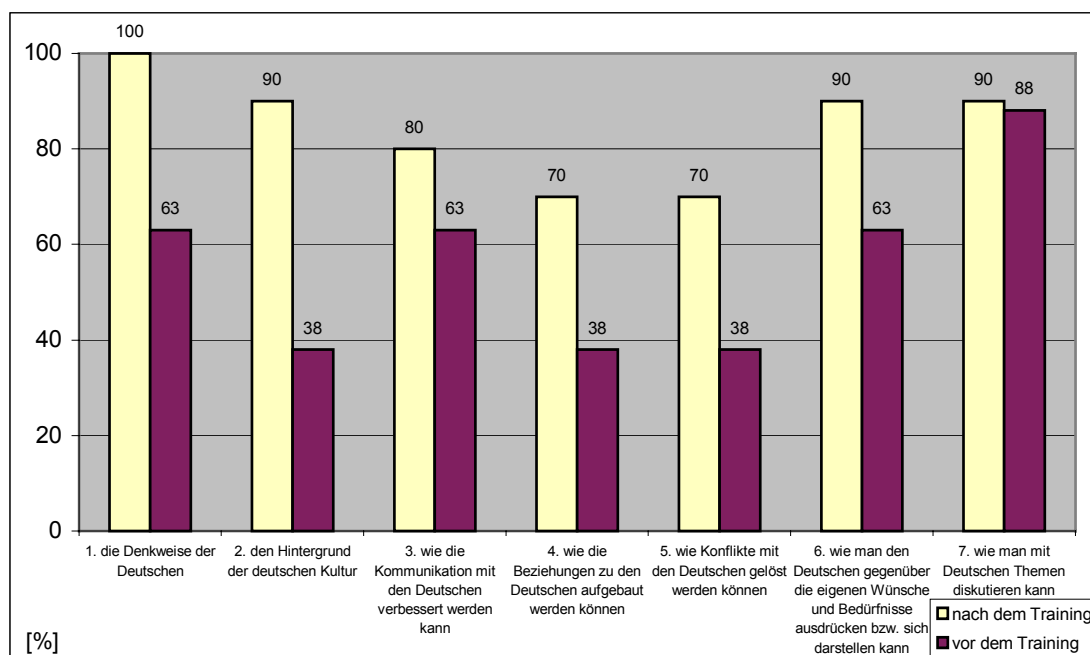


Abb. 22: Wünsche vor und nach dem Training im Vergleich

(Zahl der Befragten: zwölf vor dem Training und zehn nach dem Training)

Das Interesse an allen Themen war nach dem Training größer als vor dem Training. Besonders auffallend ist dies bei Punkt 2: Mehr als doppelt so viele der Teilnehmer wünschten jetzt „den Hintergrund der deutschen Kultur“ kennen zu lernen. Das war wohl eine Erkenntnis der Teilnehmer nach dem Training, nachdem ihnen die kulturellen Unterschiede viel bewusster wurden, dass ihnen klar wurde, dass Wissen über den kulturellen Hintergrund in der interkulturellen Handlung sehr hilfreich ist. Bei Punkt 1 meinten 100% der Teilnehmer, dass es wichtig war, sich über die Denkweise der Deutschen zu informieren. Bei Punkt 4 und 5 zeigte sich auch eine deutliche positive Tendenz: 70%, verglichen mit vorher 38%, hatten jetzt Interesse zu lernen, wie man mit Deutschen Kontakte und Beziehungen aufbaut. 70% (zuvor ebenfalls 38%) der Teilnehmer wollten jetzt lernen, wie mit Deutschen Konflikte gelöst werden können. Das war wohl die überzeugende Nachwirkung des Trainings im Vergleich zu dem, was sie erlebt hatten: direkte Konfrontation statt Scheu und Weglaufen!

Die Teilnehmer haben noch weitere Themenbereiche genannt, zu denen sie Weiteres erfahren wollten: die historischen Einflüsse auf die deutsche Mentalität; der Grund für die deutsche Regelerorientierung und die wichtigsten Regeln; Beschäftigung nach Feierabend; die menschlichen Beziehungen zwischen Deutschen; die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg; die Einstellung der Deutschen in Bezug auf ihr eigenes Land; als Gast bei Deutschen zu Hause; Verkehrsregeln in Deutschland etc.

Die Ergebnisse aus diesem Teil zeigten, dass die Teilnehmer nun mehr „Theoretisches“ lernen wollten als vor dem Training. Sie interessierten sich mehr für den Hintergrund der deutschen Kultur. Im Vergleich zu vor dem Training waren sie jetzt weniger am „Praktischen“ interessiert. Aus zeitlich späterer Perspektive kann man sagen, das interkulturelle Training soll nicht nur die Kenntnisse über eine fremde Kultur und Strategien in den interkulturellen Handlungen vermitteln, sondern dessen Ziel liegt auch darin, die Teilnehmer für die Kultur zu interessieren und über das Verhalten der eigenen Kultur und der fremden Kultur zu reflektieren. So gesehen, war unser Training sehr erfolgreich.

4.3 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der zwei Evaluationen mit den Trainingsteilnehmern zeigten, dass das interkulturelle Training ein Erfolg war. Die meisten Trainingsmethoden wurden von den Teilnehmern sehr positiv bewertet. Vor allem die im Training angewendeten westlichen Trainingsmethoden kamen bei den Teilnehmern sehr gut an. Das Training war nach der Beurteilung durch die Teilnehmer inhaltlich fundiert.

Durch die zusätzlichen einzelnen Gespräche und einigen Gruppengesprächen mit den Trainingsteilnehmern während bzw. nach der technischen Schulung wurde auch bestätigt, dass das Training den Teilnehmern einen Lernerfolg gebracht hatte. Es gab keine negativen Äußerungen über das Training von der Seite der Teilnehmer zu hören. Durch Gespräche mit einigen Mitarbeitern in der Vertriebsniederlassung und im JV hat die Autorin erfahren, dass die Trainingsunterlagen dort verteilt wurden. Von vielen Kollegen der Trainingsteilnehmer, die damals nicht an dem Training teilgenommenen hatten, wurden Wünsche nach einem derartigen Training geäußert.

5 Schlussfolgerungen

Im Kap. 3.2 wurde das Konzept des interkulturellen Trainings für Chinesen vorgestellt und ein Beispiel aus der Praxis dargestellt. Im Kap. 4 wurden die Ergebnisse aus den zwei Evaluationen über das Training präsentiert. Das Training kann als sehr erfolgreich bezeichnet werden. Nun stellt sich jedoch die Frage, was die entscheidenden Faktoren für den Erfolg sind, worin sich das Training für die chinesischen Teilnehmer von einem klassischen Training westlicher Form unterscheidet.

In diesem Kapitel werden diese Fragen analysiert. Darüber hinaus werden Hinweise für Praktiker zur Entwicklung eines „indigenous“ interkulturellen Trainings gegeben. Zum Schluss werden einige Forderungen an die Forschung des interkulturellen Trainings in der Zukunft abgeleitet.

5.1 Kulturelle Unterschiede zwischen den interkulturellen Trainings

Die grundsätzlichen Unterschiede zwischen dem interkulturellen Training für Chinesen und dem in den westlichen Ländern können anhand von drei Fragen betrachtet werden. (1) Was sind die Unterschiede im Aufbau der Trainingsinhalte? (2) Was sind die Unterschiede in der Anwendung der Trainingsmethoden? (3) Woran unterscheiden sich die Trainer für die chinesischen Teilnehmer und die für die westlichen Teilnehmer? Zum Schluss werden noch unterschiedliche Vorgehensweisen der Vor- und Nachbereitung des Trainings verglichen.

5.1.1 Unterschiede in den Trainingsinhalten

Das im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Training für Chinesen bietet seinen Teilnehmern sehr viele Beispiele, Erzählungen, Berichte und Fallstudien. Gerade Beispiele dienen in der chinesischen Didaktik als Stimulator der Lernenden zum eigenen Nachdenken und zum Verstehen. Beispiele können den Lernenden „suggestives“ Wissen vermitteln, wodurch sie in einer induktiven Weise lernen (s. Kap. 2.2.1.2).

(1) Das Training für die Chinesen fing nach den Vorstellungen der Teilnehmer mit Erzählungen der Trainerin und der Landesreferentin über kritische interkulturelle Interaktionssituationen an. Daraus wurde die Notwendigkeit einer interkulturellen Sensibilität hergeleitet. D.h., aus den Beispielen wurde im Nachhinein eine Definition oder Theorie abgeleitet. Im Vergleich zu einem interkulturellen Training in Deutschland z.B. sieht die Vorgehensweise häufig umgekehrt aus: Beispiele und eigene Erfahrungen werden aus den eingebrachten Theorien abgeleitet. Insgesamt wurde im Training für die Chinesen nur wenige Theorien vermittelt. HOFSTEDE wurden hier überhaupt nicht erwähnt. Im Training wur-

den keine abstrakten und analytischen Begriffe benutzt. Wenn theoretische Begriffe wie „Direktheit“ und „Indirektheit“ im Training verwendet wurden, waren sie immer in einem praktischen und handlungsorientierten Zusammenhang: z.B. „wie man Wünsche gegenüber den Deutschen äußert“.

Die erste Evaluation des Trainings zeigte, dass die Themen, die konkrete Beispiele beinhalteten, wie „kulturelle Sensibilisierung“, von den Teilnehmern besser bewertet wurden, als theoretische Teile wie „Direktheit vs. Indirektheit“ (s. Kap. 4.1.2).

(2) Das Training für die Chinesen war inhaltlich ausgesprochen handlungsorientiert gestaltet im Vergleich zu einem Training in Deutschland. Die Fallstudien und Rollenspiele waren alle praxisbezogen. Darin wurden Themen bearbeitet, die im Berufsalltag auftauchen wie „Begrüßung“, „Schulungsplan“, „Wünsche äußern“. Diese Themen erschienen den chinesischen Teilnehmern realitätsnah. Hier konnten auch konkrete Lösungen erarbeitet und angeboten werden. Statt um „Warum ist es so?“ (in einem Training in Deutschland) ging das Training mehr um „Was ist geschehen?“ und „Wie kann ich es tun?“. Das entspricht dem chinesischen Verständnis „Wissen und Handeln sind eins“ (Kap. 2.2.1.1).

In der ersten Evaluation des Trainings wurden daher alle handlungsorientierten und vor allem praxisbezogenen Themen wie „Begrüßung“, „Schulung“ höher bewertet als die nicht handlungsorientierten Themen wie „Direktheit und Indirektheit“ und „Monatlicher Bericht“. Das bestätigt die chinesische Vorliebe für handlungsorientiertes Lernen, wie im Kap. 2.3.1 dargestellt.

(3) Im Training wurden kulturelle Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen betont. Da Chinesen eher ganzheitlich denken, sehen sie eine Sache immer von ihren zwei Seiten. So gilt: Wenn es Unterschiede zwischen zwei Kulturen gibt, gibt es sicherlich auch Ähnlichkeiten. Chinesen fühlen sich durch die Gemeinsamkeiten näher zum Thema hingezogen und sie sind anschließend auch bereit, die kulturellen Unterschiede herauszufinden. Im Training war es tatsächlich so, dass die Teilnehmer in ihren Präsentationen zunächst immer die Gemeinsamkeiten zwischen Chinesen und Deutschen herausgestellt haben.

Das Vorgehen ist: „Wir sind Menschen, wir haben in erster Linie viele Ähnlichkeiten. Aber wir haben auch Unterschiede zwischen Menschen und natürlich auch zwischen den Kulturen. Wir haben sehr viele Ähnlichkeiten mit den Deutschen. Das ist die Basis, auf der man sich versteht und zusammenarbeitet. Die Unterschiede dazwischen müssen natürlich bewusst werden, so dass wir besser miteinander umgehen und zusammenarbeiten können.“

Die Diskussion über die kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen fing erst mit den kulturellen Gemeinsamkeiten an. Es fiel den Teilnehmer leichter, in die Diskussion einzusteigen. Das Bild von den Gemeinsamkeiten und den Unterschieden war, nach der traditionellen chinesischen *yin*- und *yang*-Sichtweise, umfassender und kompletter (Kap. 2.2.1.2).

Im Vergleich dazu werden die kulturellen Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten in interkulturellen Trainings im Westen nur wenig bearbeitet. Das Verbindende zwischen den Menschen wird eher ignoriert. Stattdessen stehen die Unterschiede im Vordergrund. Die Unterschiede zwischen den Kulturen werden alleine als die Ursache der missglückten Kommunikation betrachtet. Um das Problem zu beseitigen, sollte man sich auf die kulturellen Unterschiede sensibilisieren.

5.1.2 Unterschiede in den Trainingsmethoden

Die im Training für Chinesen verwendeten Trainingsmethoden sahen in erstem Augenblick ähnlich denen eines Trainings im Westen aus. Einige Methoden, wie Rollenspiel, Fallstudien sind typisch westliche Methoden. Einige Methoden, wie Vorträge, Diskussion, warm-up-Übung werden auch im Westen verwendet. Woran unterscheiden sie sich dann? Hier muss man in der Anwendungspraxis vergleichen, wie die Methoden in verschiedenen kulturellen Umfeldern eingesetzt werden. Wie sieht der Aufbau der Trainingsmethoden aus? Wie funktionieren sie? Dies soll unter folgenden sechs Aspekten diskutiert werden.

(1) Der Aufbau des Trainings insgesamt wurde für die Chinesen synthetischer gestaltet. Es wurde meistens vom Allgemeinen zum Spezifischen gegangen, nach dem Chinesischen „eher den Baum sehen als die Blätter“. Ein Beispiel war der Aufbau des Trainings am ersten Tag: Zweck des Trainings \Rightarrow kulturelle Sensibilität \Rightarrow Kulturstandards \Rightarrow Kultur als Sozialisationsfaktor \Rightarrow Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Chinesen und Deutschen \Rightarrow Rollenspiel „Begrüßung“ \Rightarrow Erkennen der Unterschiede \Rightarrow Zusammenfassung. Wahrscheinlich war das ein Grund dafür, dass der erste Tag von den Teilnehmern besser bewertet wurde als der zweite Tag, wo dieser Aufbau nicht so systematisch erfolgen konnte (Kap. 4.1.2).

Die Zusammenhänge zwischen den Themen wurden den Teilnehmer stets deutlich gemacht. Die Trainingsplanung war genauer festgelegt, im Vergleich zu einem Training im Westen, wo das Training eher liberaler gestaltet wird. Die Tendenz ist: kein fester Zeitplan, nur grobe Themenangabe. Im Training für die Chinesen wurde jedes Thema mit Inhalt, Methode und Ziel dargestellt. Am Anfang des Trainings wurden die Ziele vorgestellt. Die Wünsche der Teilnehmer wurden zum Schluss des Trainings nochmals angesprochen. So

bekamen die Teilnehmer einen ganzheitlichen Überblick über das Training. Es wurde versucht, jeden Baustein im Training zu verknüpfen und zu koordinieren, um den Zusammenhang mit dem Gesamtbild „Baum“ immer deutlich werden zu lassen. Dies ist anders bei einem Training in Deutschland: Hier wird häufig von den Kernaussagen abgeleitet, aber die Zusammenhänge zwischen den abgeleiteten Themen werden den Teilnehmern nicht unbedingt deutlich aufgezeigt. Die Teilnehmer sind selbst dafür verantwortlich, dass sie die Zusammenhänge herausfinden. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass das interkulturelle Training für Chinesen stärker auf den Zusammenhang zwischen den Themen achtet.

(2) Im Training wurden den Chinesen häufiger Gelegenheiten angeboten, in denen die Teilnehmer das Gelernte in der „Praxis“ üben konnten. Das zeigte sich am Aufbau des Trainings am ersten Tag. Zuerst wurden die kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen diskutiert. Dann wurde geübt, wie einige Unterschiede in der Kommunikation aussehen könnten. Das Rollenspiel, wenn es für Chinesen kulturadäquat gestaltet wird, bietet eine sehr gute Übung, in der Chinesen ihre neuen erworbenen Kenntnisse sofort testen können. Die Wünsche der Teilnehmer nach einer zweiten Chance in jedem Rollenspiel zeigten, dass Chinesen diese Form lieben, und auch, dass sie gerne einen gelernten „skill“ beherrschen und ihm „innwerden“ wollten. Wie im Kap. 2.2.1.1 dargestellt, nur wenn man das „Wissen“ in der Praxis anwenden kann, dann ist auch der Beweis erbracht, dass man etwas beherrscht.

Im Vergleich werden in einem westlichen interkulturellen Training, z.B. einem zweitägigen Training in Deutschland, wenige dieser handlungsverbundenen Übungen angeboten. Stattdessen werden mehr die kulturellen Hintergründe analysiert. Wenn Rollenspiele eingesetzt werden, wird der Zusammenhang zwischen vorherigen Themen und Übungen nicht explizit herausgearbeitet.

Dass die handlungsverbundenen Übungen sehr gut bei den chinesischen Teilnehmern ankamen, zeigte sich durch die ausgesprochen positive Bewertung des Rollenspiels. Rollenspiele sind eine exzellente Methode für Chinesen, wenn sie didaktisch gut vorbereitet sind und den Teilnehmern die Möglichkeit geboten wird, Ähnliches mehrfach zu üben.

(3) Im Training für Chinesen wurde(n) den Teilnehmern häufiger konkrete Lösung(en) zu einem Problem oder einem Konflikt angeboten. Die Diskussion oder die Bearbeitung einer Fallstudie endete immer mit der Zusammenfassung der Trainerin über die eingebrachten Strategievorschläge. Es war nicht möglich, diesen Punkt in der Evaluation getrennt zu bewerten, weil er einen Teil einer jeden Trainingsmethode darstellt und analytisch schwer von den Methoden zu trennen war (abgesehen von der Auswertung der Zusammenfassung am zweiten Tag). Die Zusammenfassung und das Anbieten von Lösungen waren wichtige

Faktoren im Erfolg des Trainings für Chinesen. Wenn die Trainerin den Teilnehmern keine konkrete Lösung oder Strategie angeboten hätte, hätte sie, wie im Kap. 2.3.3 dargestellt, den Teilnehmern das Gefühl vermittelt, dass sie als Trainerin keine Ahnung hatte und daher die Meinungen der Teilnehmer brauchte.

In diesem Zusammenhang muss auch erwähnt werden, dass die Zusammenfassungen auch als eine Form der Wiederholung dienten. Chinesen tendieren dazu, viele Sache „auswendig“ zu lernen. Nur so erhalten sie das Gefühl der „Sicherheit“. Es tat ihnen deshalb gut, wenn diese Möglichkeit im Training angeboten werde. Auch der Wunsch, das gleiche Rollenspiel zweimal durchzuführen, war ein Zeichen für die Vorliebe zur Wiederholung.

(4) Das Training wurde sehr viel stärker und formaler durchstrukturiert. Im Training wurden den Teilnehmern mehr Einleitungen und Anweisungen gegeben. Eigeninitiative der Teilnehmer wurde im Training, im Vergleich zu einem westlichen Training, weniger gefordert. Das Training war eher trainerzentriert. Die Wünsche der Teilnehmer wurden zwar berücksichtigt, aber die Planung des Trainings wurde danach nicht verändert. Aus den Erfahrungen von den vorherigen Trainings für Chinesen (THOMAS & SCHENK, 1996; XUE, 1997) ist bekannt, dass zu großer Entscheidungsfreiraum im Training eher irritiert. Freiraum zu haben bedeutet für Chinesen nicht die Freiheit, für sich selbst entscheiden zu können, sondern Unwissenheit der Lehrenden. Zu stark die Eigeninitiative zu fördern, verunsichert Chinesen, und sie werden dann sehr zurückhaltend sein. Die chinesischen Teilnehmer benötigen vom Trainer den „roten Faden“ und Anweisungen.

Im Vergleich dazu wird in einem westlichen interkulturellen Training z.B. für Deutsche eher Eigeninitiative der Teilnehmer gefordert. Das Lernen wird eher als ein selbstverantwortlicher und auch selbstgestalteter Prozess betrachtet. Der Freiraum für den Teilnehmer, etwas selbst zu gestalten, eigene Ideen und Meinungen einzubringen, wird im Westen hoch geschätzt. Der Trainer sieht sich eher in der Rolle des Begleiters dieses Prozesses. Im Westen ist es nicht denkbar, dass die Trainingsteilnehmer kaum Freiraum haben, sich zu äußern und eigene Wünsche und Meinungen klar darzustellen.

(5) Im Training wurden die Teilnehmer häufiger ermutigt und gelobt. Chinesen sind sozialorientiert motiviert. Sie brauchen viel Unterstützung und Anerkennung von außen. Wie im Kap. 2.2.1.5 dargestellt, ist der Weg, auf dem Chinesen Leistung erbringen, durch jemanden von einem höheren Rang, wie einem Lehrenden oder einem Vorgesetzten, bestimmt. Im ersten Rollenspiel im Training hat die Trainerin den Spieler ausgesucht, statt dass sich selbst ein Spieler meldete. Seine Darstellung im Rollenspiel wurde auch von der Trainerin ausdrücklich gelobt. Durch den Erfolg im ersten Rollenspiel waren die Teilnehmer im späteren Rollenspiel viel mutiger.

Die chinesischen Teilnehmer im Training blieben häufiger in Gruppen. Alleinauftritte, abgesehen von den Rollenspielen, waren wenig gefordert. Chinesen fühlen sich sicherer und wohler, wenn sie in einer Gruppe bleiben dürfen. Eine eigene Meinung zu präsentieren fällt ihnen schwerer als „kollektive“ Meinung zu vertreten. Darum fand im Training die Diskussion nicht in der ganzen Gruppe statt, sondern immer (zuerst) in den kleinen Gruppen. Kontroverse Meinungen waren im Training auch selten zu hören. Die Trainerin achtete auch besonders darauf, die Harmonie unter den Teilnehmern zu gewährleisten und das Gesicht der Teilnehmer nicht zu verletzen. Für eine gemischte chinesische Teilnehmergruppe muss der Trainer viel mehr Zeit für die Aufwärm- und Kennenlernphase einplanen, um die Harmonie und Vertrautheit zwischen Trainer und Teilnehmer und auch unter den Teilnehmern selbst aufzubauen.

Im Training im Westen sind kontroverse Meinungen durchaus normal. Unterschiedliche Meinungen sind nicht nur tolerierbar, sondern sogar willkommen. Selbst der Trainer muss nicht immer „Recht“ haben. Diskutieren mit Trainer ist kein Zeichen von mangelndem Respekt. Im Gegensatz zu China: Wenn die Lernenden mit Lehrenden anfangen zu diskutieren, bedeutet es, dass der Lehrende schon „Autorität“ gegenüber seinen Lernenden verloren hat.

(6) Der Einsatz visueller Darstellungen im Training war im Vergleich zu einem Training im Westen sehr ausgeprägt. Auf die Tafel und die Flipcharts wurden Stichworte geschrieben, damit die Teilnehmer alles „bildlich“ nachvollziehen konnten. Handouts wurden nach jedem Thema verteilt, damit die Teilnehmer zu Hause etwas nachschlagen konnten. Aber es wurde keine Literaturliste im Training ausgegeben. So eine Liste wäre für Chinesen keine konkrete Hilfe. Niemand würde danach tatsächlich die Bücher suchen. Stattdessen wurde aus Büchern kopiert und an die Teilnehmer verteilt. Auch hier wird deutlich, wie sehr Chinesen gewohnt sind, auf vorgefertigte Inhalte zurückgreifen zu können.

5.1.3 Unterschiede im Trainerstil

Der Trainerstil im Training für Chinesen unterscheidet sich stark von dem in westlichen Ländern. Wie im Kap. 5.1.2 schon erwähnt, dominierte die Trainerin das Training. Sie ermutigte ihre Teilnehmer vor allem zum Rollenspiel. Sie lobte ihre Teilnehmer viel mehr als ein westlicher Trainer.

Dennoch nahm sie immer Rücksicht auf das Gesicht der Teilnehmer. Sie gab häufiger den Teilnehmern „Recht“ und bestätigte zuerst die Meinungen der Teilnehmer. Aber gleichzeitig zeigte sie durch ihre Erfahrungen und ihre Kenntnisse Vorbildverhalten und Kompetenz auf dem Gebiet.

Im Vergleich zu der Beschreibung der Rolle eines interkulturellen Trainers von PAIGE (s. Kap. 1.2.6.2) hatte die Trainerin außer den fünf Aufgaben: Berater, Spezialist in der Gestaltung von Curriculum, Lehrer, „change agent“ und Spezialist in der Bewertung und Evaluation noch weitere Aufgaben. Sie war auch Betreuer. Sie betreute die Trainingsteilnehmer nicht nur im Training, sondern auch außerhalb des Trainings. Sie kümmerte sich um das Wohlbefinden der Teilnehmer. Wie ein Dirigent verteilte sie die Aufgaben an die Teilnehmer, gab Anweisungen und sah zu, dass alle aktiv am Training teilnahmen. Plauderei, z.B. zwischen den Teilnehmern, wurde von ihr nicht geduldet.

Die Authentizität der Trainerin wurde auch im Training sehr betont. Im Gegensatz zu der Anforderung der Qualifikationen eines interkulturellen Trainers von PAIGE (1996) wurde die internationale Erfahrung sowohl der Trainerin als auch der Landesreferentin sehr in Anspruch genommen. Die Trainerin und die Landesreferentin waren durch ihre interkulturellen Erfahrungen in Praxis und Theorie für ihre Teilnehmer überzeugend. Selbst der Ersatz für die Landesreferentin am zweiten Tag interessierte sich zufällig für die interkulturellen Inhalte. So war HOFSTEDE kein Unbekannter für ihn. Er leistete schon das zweite Praktikum in China und hatte Erfahrungen im Umgang mit Chinesen gesammelt. Hätte eines der Kriterien gefehlt, wären die Landesreferenten, vermutlich, nicht so gut von den Teilnehmern akzeptiert worden. In Trainings im Westen dagegen, wird der Trainer als so genannter Moderator eingesetzt. Er muss nicht unbedingt selbst Erfahrung im Zielland haben. Seine Rolle als Moderator kann auch durch seine pädagogischen und allgemeinen interkulturellen Kenntnisse anerkannt werden. Wenn der Trainer kein Vorbild sowohl in der Theorie als auch in der Praxis sein kann, ist er für Chinesen nicht „berechtigt“, ein Trainer zu sein. Die Trennung zwischen der Praxis und der Theorie widerspricht der chinesischen Einstellung „Wissen ist gleich Tun“.

Die Rolle der Landesreferenten war im Training nicht zu übersehen. Sie trugen nicht nur zu der Authentizität im Training bei und repräsentierten sich als ein „Spiegel“ ihrer Kultur. Durch sie wurde auch eine Lernumgebung geschaffen, in der die Teilnehmer das neue Wissen sofort „live“ üben konnten. Durch das Training sollte daher sichergestellt werden, dass den Teilnehmern authentische und unmittelbare Erfahrung ermöglicht wird.

5.1.4 Vor- und Nachbereitung des Trainings

Eine detaillierte Bedarfsanalyse im Vorfeld sicherte den Erfolg des Trainings. Die Bedarfsanalyse wurde mit vier verschiedenen Gruppen durchgeführt, nämlich der Teilnehmergruppe im JV, den Mitarbeitern in der Vertriebsniederlassung, der Gruppe von deutschlanderfahrenen Mitarbeitern und der Gruppe der ehemaligen deutschen Betreuer. Mit den Teil-

nehmergruppen und den Mitarbeitern in der Vertriebsniederlassung wurde die Bedarfsanalyse nur anonym durchgeführt, damit sie sich über ihre „Probleme“ „frei“ äußern konnten. Interviews mit der zweiten Gruppe, den deutschlanderfahrenen Mitarbeitern, waren an die chinesischen Besonderheiten der Gesprächsführung angepasst. Die Interviews wurden am Anfang durch Beispiele der Autorin zum Thema geleitet.

In dieser Phase konnte die Trainerin schon durch die Bedarfsanalyse Kontakte mit den Teilnehmern aufbauen und die Teilnehmer kennen lernen. So wurde das Vertrauen der Teilnehmer in die Trainerin für das spätere Training gewonnen. Sie waren informiert, wer die Trainerin war und was sie plante.

Die Evaluationen des Trainings fanden auch überwiegend anonymisiert statt. Die Teilnehmer konnten „sorgenlos“ Kritik oder Kommentar über das Training und die Trainerin äußern. Die Fragebögen für die Bedarfsanalyse und für die Evaluationen bestanden zum großen Teil aus Fragen, die geschlossen gestaltet waren. Die Teilnehmer konnten zwischen fünf vorformulierten Antwortalternativen wählen, die aufsteigend geordnet waren, z.B., „überhaupt kein Einfluss“ bis „sehr großer Einfluss“. Kommentare konnten immer dazu geschrieben werden. Es gab kaum Fragen, bei denen die Befragten etwas frei schildern sollten. Aus Erfahrung wusste die Autorin, dass Fragen häufig nicht beantwortet wurden.

Die Interviews mit einigen Teilnehmern über den Transfer in der Praxis fanden nicht in einer klassischen Interviewsituation statt. Sie wurden immer mit den anderen Aufgaben, z.B. der Betreuung der technischen Schulung, verbunden. Der Verdacht der Teilnehmer, dass die Trainerin ihren Lernerfolg kontrollieren wollte, sollte durch die „Ablenkung“ reduziert oder sogar überhaupt nicht hervorgerufen werden. Da die Interviews unter dem Aspekt „Betreuung der Schulung“ stattfanden, hatte die Trainerin den Eindruck, dass die Teilnehmer die Situation der Befragung eher als „sorgfältige“ Betreuung empfanden. Ohne dass die Autorin die Teilnehmer an das Training erinnert hatte, erzählten einige von alleine über den Transfer des Trainings in den Alltag. Durch die, in der westlichen Forschungstradition üblichen, sehr strukturierten Interviews wäre dieser „Effekt“ nicht aufgetreten, und die Teilnehmer wären viel zurückhaltender gewesen.

Die Interviews im Westen werden dagegen so „objektiv“ wie möglich gestaltet. Der Interviewer bleibt so „distanziert“ von den Interviewees wie möglich. So werden in einer „objektiven“ Weise die Daten erhoben und die Trainingsinhalte und -methoden gemessen. Westliche Interviewees scheuen sich auch nicht davor, kritische Bemerkungen zu äußern. Die im Westen übliche Feedbackrunde ist offen für kritische Vorschläge, so dass das Training in der Zukunft verbessert werden kann. Viele Trainer sind für konstruktive Bemerkungen ihrer Teilnehmer dankbar. Die Teilnehmer empfinden es als „Pflicht“, offene

Rückmeldungen zu geben. Hier zeigt sich, dass auch Bedarfsanalyse und Evaluation kulturadäquat durchgeführt werden müssen.

5.2 Hinweise für Praktiker zur Entwicklung eines kulturadäquaten Trainingskonzeptes

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit kann Folgendes geschlossen werden. Das interkulturelle Training kann nur erfolgreich sein, wenn es kulturell an die Trainingsteilnehmer angepasst wird. Das Training muss vom Aufbau, den Methoden, den Inhalten sowie vom Trainerstil kulturadäquat konzipiert werden.

Dazu muss ein interkultureller Trainer (auch der Landesreferent) erst über die eigene kulturelle Prägung und Vorliebe in Bezug auf Lehr- und Lernansätze reflektieren. Paradoxerweise sind sich viele Trainer nicht ihrer eigenen kulturellen Prägung bewusst. Sie versuchen einerseits, im Training ihre Teilnehmer auf die kulturellen Unterschiede zu sensibilisieren, aber andererseits vergessen sie, dass sie selbst eine besondere Sensibilität in diesem Feld brauchen. Viele Trainer verlassen sich zu sehr auf ihre Intuition. Wenn eine Trainingsmethode nicht funktioniert, wird sie schlicht als unpassend für den Kulturkreis gewertet und nicht mehr im Training verwendet. Damit gehen wertvolle didaktische Möglichkeiten für das interkulturelle Training verloren.

Ein interkultureller Trainer muss auch den Bedarf seiner Teilnehmer kennen. D.h., er muss Einblick in die kulturell unterschiedlichen Erwartungen seiner Teilnehmer an das Training und auch an den Trainer haben. Wenn der Trainer und seine Teilnehmer nicht aus einer Kultur stammen, ist hier die Notwendigkeit besonders groß, dass der Trainer sich in den Teilnehmer hineinversetzt und die Rolle des Teilnehmers einmal selbst spielt. Durch seine kulturellen Kenntnisse könnte er die unterschiedlichen Erwartungen der Teilnehmer herausfinden. Ferner muss der Trainer eine detaillierte Bedarfsanalyse mit einer potenziellen Teilnehmergruppe durchführen, natürlich in einer kulturell angepassten Form.

So erhält er ein vollständiges Bild darüber, was im Training behandelt werden sollte und in welcher Art. Jedes Training sollte so aufgebaut werden, dass der Lernerfolg der Teilnehmer garantiert wird. Die Trainingsmethoden sollten geprüft werden, ob sie den Lernprozess der Teilnehmer unterstützen können und ob sie die Lernmotivation der Teilnehmer erhöhen können. Die Trainingsinhalte sollten für den Teilnehmer ansprechbar und nützlich sein. Der Trainingsstil muss auch vor dem Training genau überlegt werden. Welche Kompetenzen braucht er für die Teilnehmergruppe? Wie sollte die Beziehung zwischen dem Trainer und den Teilnehmern aussehen? Wie liberal bzw. wie „autoritär“ sollte und darf er gegenüber seinen Teilnehmern sein? Wie sollte er auftreten und aussehen? Wie viel Humor wäre

für das Training angemessen? Überlegt werden muss auch, welche Sprache im Training verwendet wird.

Bei der Entwicklung eines kulturadäquaten Trainingskonzepts muss ein Trainer stets im Auge behalten, dass das interkulturelle Training selbst für den Teilnehmer die beste Gelegenheit ist, interkulturell zu lernen. Nicht nur durch die Inhalte, sondern auch durch die Methoden. Kulturadäquat heißt nicht, dass die Trainingsmethoden aus der Zielkultur nicht angewendet werden dürfen. Sondern im Gegenteil: Gerade durch die Einbindung der Lehr- und Lernmethoden aus der Zielkultur lernen die Teilnehmer auch „live“, wie die Menschen aus dieser Kultur denken und handeln. So bekommen sie die Chance, konkrete Handlungssituationen der Zukunft kennen zu lernen und die dazu benötigten Kompetenzen zu üben. Schon ein Workshop ist für Chinesen etwas Fremdes. Durch den Einsatz dieser Methode können die chinesischen Teilnehmer üben, wie man sich im Workshop verhalten soll, was und wie man damit lernen kann, und wie man den Workshop mitgestalten kann. So haben sie gelernt, wie man in einer zukünftigen Situation mit den Kollegen aus dem Westen umgeht. Der Erfolg mit dem Rollenspiel und den Fallstudien in der vorliegenden Arbeit zeigt, dass der Einsatz der westlichen Methoden den chinesischen Teilnehmern viel Spaß gemacht hat, dass das interkulturelle Lernen stattgefunden hat und dass das Training damit an interkultureller Authentizität gewonnen hat.

Natürlich müssen diese Trainingsmethoden kulturell an die Teilnehmer angepasst werden. Die Teilnehmer müssen darauf vorbereitet werden, damit sie nicht „Scheu“ und „Ablehnung“ gegenüber den fremden Methoden entwickeln. Die Einführung und die Anwendung solcher Trainingsmethoden werden aber nur dann gelingen, wenn die Intentionen des Trainers den Teilnehmern bewusst gemacht werden.

Wichtig ist auch, dass die interkulturellen Trainer häufig über die durchgeführten Trainings reflektieren. Dazu müssen die Trainings am Erfolg gemessen werden. Nach jedem Training sollte darüber reflektiert werden, wie gut oder schlecht das Training gelaufen ist, welche Trainingsmethoden und -inhalte bei den Teilnehmern Anklang fanden, was für die Zukunft verbessert werden muss. Diese Erfahrungen sollten mit Kollegen regelmäßig ausgetauscht und diskutiert werden. Ein Forum über den Einsatz von Trainingsmethoden aus einer anderen Kultur würde dem interkulturellen Trainer helfen, aus den intuitiven Erfahrungen ein Repertoire an Gestaltungsmöglichkeiten von Lehr- und Lernsituationen zu entwickeln.

5.3 Weitere Überlegungen für die Erforschung des interkulturellen Trainings

Bisher wurde die kulturelle Anpassung des interkulturellen Trainings sehr wenig erforscht. Die interkulturellen Trainingskonzepte, die in der Literatur dargestellt wurden, stammen aus den westlichen Ländern, vor allem aus den USA. Auf der theoretischen Ebene wurden die Trainingskonzepte kaum differenziert begründet. In der Praxis dagegen werden die interkulturellen Trainings in den westlichen Kulturen, wie die Studie von KAINZBAUBER (2002) zeigte, aber unterschiedlich eingesetzt. Diese Differenzen in der Anwendungspraxis der interkulturellen Trainings sind daher mit dem Begriff „westlich“ allein nicht angemessen beschrieben. Der Begriff „westlich“ ist, wissenschaftlich gesehen, unscharf. In der vorliegenden Arbeit wurden nordamerikanische und europäische Trainingskonzepte trotzdem gemeinsam unter dem Begriff „westliches“ eingeordnet, um die tief liegenden, grundsätzlichen Unterschiede in den chinesischen Lehr- und Lernansätzen in Abgrenzung zu den konventionellen westlichen theoretischen Ansätzen darzustellen.

Wenig wurde bisher die Verbindung zwischen den Trainingstheorien und der Trainingspraxis erforscht. Einerseits wurde zwar in der interkulturellen Trainingsliteratur gefordert, dass die Bedürfnisse der Trainingsteilnehmer bei der Entwicklung des Trainingskonzeptes berücksichtigt werden sollten. Jedoch fehlt eine systematische theoretische Fundierung, wie diese „Bedürfnisse“ berücksichtigt werden können, welche Trainingsmethoden für welches kulturelle Umfeld geeignet sind und wie die Trainingsteilnehmer durch den Ansatz der Trainingsmethoden aus der Zielkultur effektiv interkulturell lernen könnten. Andererseits war in der Trainingspraxis die Berücksichtigung der kulturellen Besonderheiten der Trainingsteilnehmer eine Geschmacksache des Praktizierenden. Es fehlen Kriterien und Orientierung, wie die kulturelle Anpassung des interkulturellen Trainings erfolgen sollte. Berichte über Erfahrungen waren kaum zu finden. Der theoretische Appell an die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Trainingsteilnehmer und die Praxis nahmen getrennte Wege. Es fehlte hier die Brücke, mit der die Praxis von Theorien unterstützt wurde und die Theorien durch eine Überprüfung der Praxis bestätigt wurden.

Nun wurde mit der vorliegenden Arbeit das eigene Forschungsfeld des interkulturellen Trainings aufgetan. Diese Arbeit zeigt, dass das kulturadäquate Trainingskonzept für eine erfolgreiche Durchführung des interkulturellen Trainings erforderlich ist. Mit einem Rückbezug auf die chinesische Lehr-Lern-Forschung und Philosophie konnte auf theoretische Grundlagen zurückgegriffen und dies für das interkulturelle Training fruchtbar gemacht werden. Durch die „Übersetzung“ westlicher Methoden in chinesisches Verständnis konnte eine Brücke zwischen Theorie und Praxis geschlagen werden. Die vorliegende Arbeit ist allerdings nur ein Anfang in der Forschung der Thematik der kulturellen Anpassung des interkulturellen Trainings auf die jeweilige Kultur.

Es fehlen noch weitere empirische Untersuchungen und Theorien darüber, wie die interkulturelle Prägung der Teilnehmer als auch des Trainers den Lehr- und Lernprozess im Training beeinflussen und wie interkulturelle Trainer damit umgehen sollten. Wie sollte durch den Einsatz von unterschiedlichen Trainingsmethoden eine optimale interkulturelle Lernsituation im interkulturellen Training geschaffen werden? Wie können die Trainingsmethoden aus der Zielkultur für die Trainingsteilnehmer kulturell angepasst werden, damit Akzeptanz und Lernerfolg der Trainingsteilnehmer sichergestellt werden? Wie sollte das interkulturelle Lernen nach dem Training weitergehen? Wie sollte ein nachfolgendes Trainingskonzept aussehen? Wie die Ergebnisse der 2. Evaluation des Trainings in der vorliegenden Arbeit zeigen, wünschten die chinesischen Teilnehmer hier, im Gegensatz zur Bedarfsanalyse, einen höheren theoretischen Trainingsinhalt (s. Abb. 22).

Ferner fehlt in der Forschung des interkulturellen Lernens besonders die Sicht der „nicht-westlichen“ Länder. Es gibt kaum Forschungen oder Berichte über interkulturelle Trainings in den „nicht-westlichen“ Ländern. Wie sieht das interkulturelle Lernen dort aus? Wie erwerben die Menschen dort die interkulturelle Kompetenz? Es gibt zwar Untersuchungen über die verschiedenen Lehr- und Lernansätze aus unterschiedlichen Kulturen. Aber hier fehlt noch der praktische Bezug zum interkulturellen Lernen. Mit der vorliegenden Arbeit wurde versucht, die theoretischen Lehr- und Lernansätze der Chinesen im interkulturellen Trainings für die chinesischen Teilnehmer zu verwenden und die herausgearbeiteten Theorien in der Praxis zu prüfen.

Mit der „nicht-westlichen“ Sicht in der Forschung des interkulturellen Lernens ist gemeint, dass die Forschungsansätze aus den „nicht-westlichen“ Ländern eine große Bereicherung für das interkulturelle Themenfeld darstellen würden. Dies gilt nicht nur der Erforschung des interkulturellen Trainings, sondern auch der Anwendung der vielen westlichen psychologischen Instrumente, wie Potenzialanalyse, 360-Grad-Feedback usw. Das beinhaltet einen hohen Anwendungsnutzen für die multikulturellen Konzerne, die ihre Personalentwicklungsinstrumente weltweit erfolgreich einsetzen wollen.

Mit der vorliegenden Arbeit hofft die Autorin, dass ein Impuls in diese Richtung gegeben werden konnte.

Literaturverzeichnis

Abt, H. (1996). Handlungspsychologisch orientierte qualitative Evaluation eines interkulturellen Managertrainings zur Vorbereitung auf China. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Regensburg.

Adler, L.L. & Gielen, U.P. (1994, Eds.). Cross-cultural topics in psychology. Westport: Praeger Publishers.

Agustoni, H.(1995). Denkanstöße aus China. In: Management Zeitschrift 64.

Alasuutari, P. (1995). Researching culture, qualitative method and cultural Studies. London: Sage.

Albert, R. (1983). The intercultural sensitizer or culture assimilator. In D. Landis & R.W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training*. Vol. 2, Elmsford, NY: Pergamon, 186-217.

Amt für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main (1993, Hrsg.). Begegnen-Verstehen-Handeln: Handbuch für Interkulturelles Kommunikationstraining. Frankfurt a.Main: IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

Anderson, J.R. (1983a). Kognitive Psychologie. Eine Einführung. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verl.

Aristoteles (1986). Kategorien. Übersetzt und erläutert von K. Oehler. Berlin: Akademie.

Auernheimer, G. (1995). Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. Aufl., Darmstadt: Wiss. Buchges.

Bahrdt, H.P. (1994). Schlüsselbegriffe der Soziologie – Eine Einführung mit Lehrbeispielen. 6. Aufl. München: Beck.

Bandura, A. (1976). Lernen am Modell. Stuttgart: Klett.

Bateson, G. (1981). Sozialplanung und der Begriff des Deutero-Lernens. In ders., *Ökologie des Geistes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 219-240.

Bennett, M. (1979). Overcoming the golden rule: sympathy and empathy. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook 3*. Washington D.C.: International Communication Association. 407-422.

Bennett, M. (1986). Models of cross-cultural training: Conceptualizing cross-cultural training as education. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 117-134.

Bennett, M (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.): *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71.

Bergemann, N. & Sourisseaux, A.L.J. (1992, Hrsg.). Interkulturelles Management. Heidelberg: Physica-Verl.

- Berry, J.W. (1985). Psychological adaptation of foreign students. In: R.J. Samuda & W. Aaron (Eds.). *Intercultural counselling and assessment*. Toronto: Hogrefe, 235-248.
- Berry, J.W.; Poortinga, Y.H.; Segall, M.H. & Dasen, P.R. (1992). Organizations and work. *Cross-cultural psychology: Research and applications*, Cambridge University Press, 15-338.
- Bhawuk, D.P.S. & Brislin, R.W. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *Internationale Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Bhawuk, D.P.S., Copeland, J., Yoshida, W. & Lim, K. (1999). The development of a multimedia culture assimilator: Issues facing adaptation from text to multimedia. Manuscript under preparation.
- Bhawuk, D.P.S. & Triandis, H.C. (1996). The role of culture theory in the study of culture and intercultural training. In D. Landis & R.S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks: Sage, 2. Ed., 17-34.
- Bittner, A. & Reisch, B. (1992). Contrast-Culture-Training. Bad Honnef: IFIM.
- Bittner, A. & Reisch, B. (1994, Hrsg.). Interkulturelles Personalmanagement: internationale Personalentwicklung, Auslandsentsendungen, interkulturelles Training. Wiesbaden: Gabler.
- Black, F.B. & Heslin, R. (1983). Evaluating cross-cultural training. In D. Landis & R.W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training. Vol. 1. Issues in theory and design*. Elmsford, NY: Pergamon, 203-223.
- Black, F.B.; Heslin, R. & Curtis, S.C. (1996). Measuring impacts of cross-cultural training. In D. Landis, & R.S. Bhagat, (Eds.), *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks: Sage, 2. Ed.
- Blake, B.F., Heslin, R. & Curtis, S.C. (1996). Measuring impacts of cross-cultural training. In D. Landis & R.S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*. 2. Ed., Thousand Oaks: Sage, 165-184.
- Black, J.S. & Mendenhall, M. (1990). Cross-cultural training effectiveness: A review and theoretical framework for future research. *Academy of Management Reviews*, 15, 113-136.
- Bloom, B.S. (1972, Hrsg.). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Bond, M.H. (1996, Ed.). *The handbook of Chinese psychology*. Hong Kong, Oxford & New York: Oxford University Press.
- Boesch, E.E. (1980). *Kultur und Handlung – Eine Einführung in die Kulturpsychologie*. Bern: Huber.

Breitenbach, D. (1975). Interkulturelles Lernen und internationale Verständigung in der internationalen Jugendarbeit: Eine theoretische Einführung. In D. Breitenbach (Hrsg.), *Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit*. Bd. 1, Vorstudien 1975, (Schriften des Instituts für Internationale Begegnung e.V. Nr. 1), Saarbrücken: Breitenbach.

Brezinka, W. (1995). Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Brezinka, W. (1978). Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Brislin, R.W. (1979). Orientation programs for cross-cultural preparation. In A.J. Marsella, R.G. Tharp & T.J. Ceborowski (Hrsg.), *Perspectives on cross-cultural psychology*, New York etc., 287-305.

Brislin, R.W. (1990, Ed.). *Applied cross-cultural psychology*. Newburg Park: Sage Publications.

Brislin, R.W., Cushner, K., Cherrie, C. & Yong, M. (1986). *Intercultural interactions: A practical guide*. Beverly Hills, CA: Sage.

Brislin, R.W., Landis, D. & Brandt, M.E. (1983). Conceptualizations of intercultural behavior and training. In D. Landis & R.W. Brislin (Hrsg.), *Handbook of intercultural training*. Bd. 1, New York, 1-35.

Brislin, R.W. & Pedersen, P. (1976). *Cross-cultural orientation programs*. New York: Gardner.

Brislin, R.W. & Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Brödel, R. (1997, Hrsg.). *Erwachsenenbildung in der Moderne: Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen*. Opladen: Leske und Budrich.

Brokmann-Nooren, Grieb & Raapke (1994, Hrsg.). *Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung in der Erwachsenenbildung*. Weinheim & Basel: Beltz.

Bungarten, T. (1994, Hrsg.). *Kommunikationstraining und -trainingsprogramme im wirtschaftlichen Umfeld*. Tostedt: Attikon-Verl.

Chao, Y.T. (1990). Culture and work organization: the Chinese case. In *International Journal of Psychology*, 25, 583-592.

Chen, A.D. & Qi, F. (1997, Hrsg.). *Daojia daojiao jiaoyu yanju* (Über die Erziehung im Daoismus). Beijing: Education Science Publishing.

Child, J. (1994). *Management in China during the age of reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Clauss, G., Finze, F.-R. & Partzsch, L. (1994). Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner. Thun; Frankfurt: Deutsch.
- Copeland, L. & Grigges, L. (Producers, 1983). Going international (Videotape).
- Copeland, L. & Grigges, L. (Producers, 1987). Valuing diversity (Videotape).
- Cranach, M. von, Kalbermatten, U., Indermühle, K. & Gugler, B. (1980). Zielgerichtetes Handeln. Bern: Huber.
- Cui, G. & Awa, J.E. (1992). Measuring intercultural effectiveness: An integrating approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 311-328.
- Cui, G. & Van Den Berg, S. (1991). Testing the construct validity of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 227-241.
- Cushner, K. (1989). Assessing the impact of a culture-general assimilator. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 125-146.
- Cushner, K. & Landis, D. (1996). The intercultural sensitizer. In D. Landis & R.S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks: Sage, 2. Ed., 185- 198.
- Cushner, K. & Brislin, R. (1997). Key concepts in the field of cross-cultural training: An introduction. In K. Cushner & R. Brislin (Eds.), *Improving intercultural interactions – modules for cross-cultural training program*. Vol. 2, Thousand Oaks: Sage, 1-20.
- Dadder, R. (1987). Interkulturelle Orientierung – Analyse ausgewählter interkultureller Trainingsprogramme. Saarbrücken: Breitenbach Publishers Verl.
- Dahme, H.-J. & Rammstedt, O. (1983, Hrsg.). Georg Simmel: Schriften zur Soziologie – Eine Auswahl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lao Zi (um 400 v. Chr./1987). Daodejing. Beijing: People's Publishing.
- DEBON, G. & SPEISER, W. (1987, Hrsg.). Chinesische Geisteswelt – Zeugnisse aus drei Jahrtausenden. Hanau: Werner Dausien.
- Dean, O. & Popp, G.E. (1990). Intercultural communication effectiveness as perceived by American managers in Saudi Arabia and French managers in the U.S.. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 405-424.
- Degen, L. (1996). Kognitionspsychologische Analyse qualitativer Evaluationsergebnisse des China Business and Culture Assimilator. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Regensburg.
- Dewey, J. (1910/1997). How we think. Mineola: Dover.
- Dewey, J. (1915). Demokratie und Erziehung. Übers. von Hylla, E., Hrsg. von Oelkers, J., 1993, nach 3. Aufl., 1964, Weinheim und Basel: Beltz Verl.

- Dewey, J. (1938a/1963). *Experience and Education*. New York: Collier.
- Dewey, J. (1938b/1966). *Logic. The theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dewey, J. (1995). *Erfahrung und Natur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dinges, N.G. & Baldwin, K.D. (1996). Intercultural competence: A research perspective. In D. Landis & R.S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*. 2. Ed., Thousand Oaks: Sage, 106-123.
- Dinges, N.G. & Lieberman, D.A. (1989). Intercultural communication competence: Coping with stressful work situations. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 371-385.
- Duan, L.C. (1988). *Introduction of the intercultural communication*. Beijing: The Chinese Contruction Publishing.
- Eckensberger, L.H. (1979). A Metamethodolical evaluation of psychological theories from a cross-cultural perspective. In: L.H. Eckensberger, W.J. Lonner & Y.H. Poortinga (Eds.), *Cross-cultural contributions to psychology*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 255-275.
- Egner H. (1994, Hrsg.). *Das Eigene und das Fremde – Angst und Faszination*. Solothurn & Düsseldorf: Walter.
- Fiedler, F.E., Mitchell, T. & Traindis, H.C. (1971). The culture assimilator: An approach to cross-cultural training. *Journal of Applied Psychology*, 55 (2), 95-102.
- Fowler, S.M. & Mumford, M.G. (1999, Eds.). *Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods*. Vol. 2. Yarmouth: Intercultural Press.
- Friedrichs, J. (1981). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher.
- Fuchs, R. (1995). *Psychologie als Handlungswissenschaft – Handlungsstruktur, Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Furnham, A. & Bochner, S. (1982). Social difficulty in a foreign culture: an empirical analysis of culture shock. In S. Bochner (Ed.), *Cultures in contact – studies of cross-cultural interaction*. Oxford etc., 161-198.
- Gan, S.P. (1997). *Die chinesische Philosophie: die wichtigsten Philosophen, Werke, Schulen und Begriffe*. Darmstadt: Primus.
- Gao, G. (1996). Self and other: A Chinese perspektive on interpersonal relationships. In W.B. Gudykunst, S. Ting-Toomey & T. Nishida (Eds.), *Communication in personal relationships across cultures*. Thousand Oak: Sage, 81-101.
- Gao, G, Ting-Toomey, S & Gudykunst, W. (1996). Chinese communication processes. In M.H. Bond (Ed.), *The handbook of Chinese psychology*. Hongkong, Oxford & New York: Oxford University Press, 280-293.

Gehlen, A. (1964). *Urmensch und Spätkultur*. Frankfurt & Bonn: Athenäum.

Goethe, W. Faust, Urfaust. 1992, Augsburg: Weltbild.

Gersten, M.C. (1990). Intercultural competence and expatriates. *The international journal of human resource management*, Vol, 1, 1990, Nor. 3, 341-362.

Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1980). Zur Problematik einer umfassenden Sozialisations-
theorie. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*.
Weinheim: Beltz, 51-70.

Gieseke, W. & Siebers, R. (1994). Biographie, Erfahrung und Lernen, in: Brokmann-
Nooren & Grieb & Raapke (Hrsg.), *Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizie-
rung in der Erwachsenenbildung*. Weinheim & Basel: Beltz.

Glaserapp, H. (1996). Die fünf Weltreligionen: Hinduismus, Buddhismus, Chinesischer
Universismus, Christentum, Islam. München: Diederichs.

Gochenour, T. (1977a). The Albatross. In D. Batchelder & E. Warner (Eds.), *Beyond
experience*. Brattleboro, VT: Experiment in International Living, 125-129.

Gochenour, T. (1977b). The Owl. In D. Batchelder & E. Warner (Eds.), *Beyond
experience*. Brattleboro, VT: Experiment in International Living, 131-136.

Götz, K. (2000, Hrsg.). *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. 2., verb. Aufl.,
München & Mering: Hampp.

Gow, L. Balla, J. Kember, D. & Hau, K.T. (1996). The learning approaches of Chinese
people: A function of socialization processes and the context of learning? In M.H. Bond
(Ed.), *The handbook of Chinese psychology*. Hongkong, Oxford & New York: Oxford
University Press, 109-123.

Guan, S.X. (1995). *Kua wen hua jia liu xue – ti gao she wai jiao liu neng li de xue wen*
(Interkulturelle Kommunikation – Wie man interkulturelle Kompetenz erhöht). 2. Aufl.,
Beijing University.

Gudykunst, W.B., Guzley, R.M. & Hammer, M.R. (1996). Designing intercultural training.
In D. Landis & R.S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*, 2. Ed., Thousand
Oaks: Sage, 61-80.

Gudykunst, W.B. & Hammer, M.R. (1983). Basic training design: Approaches to intercultural
training. In D. Landis & R.W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training*. Vol.
I-III, New York: Pergamon.

Gudykunst, W.B., Ting-Toomey, S. & Nishida, T. (1996, Ed.). *Communication in personal
relationships across cultures*. Thousand Oak: Sage.

Gudykunst, W.B., Wiseman, R. & Hammer, M. (1977). An analysis of an intergrated ap-
proach to cross-cultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, 2,
382-393.

- Günthner, S. & Rothenhäusler, R. (1986). Schwierigkeiten in der interethnischen Kommunikation zwischen Deutschen und Chinesen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Jg.13, 4 (1986), 304-309.
- Habermas, J. (1995). Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1 & 2, 1. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Hall, D.L. & Ames, R.T. (1999). The democracy of the dead: Dewey, Confucius, and the hope for democracy in China. Chicago and Lasalle, Illinois: Open Court.
- Hall, E.T. (1959). The Silent Language. New York: Doubleday.
- Hall, E.T. (1976). Beyond culture. Garden City: Doubleday.
- Hammer, M.R. (1989). Intercultural communication competence. In M.K. Asante & W.R. Hammer (Eds.), *The handbook of international and intercultural communication*. Newbury Park, CA: Sage, 247-260.
- Hammer, M.R., Gudykunst, W. & Wiseman, R. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 382-393.
- Harris, P.R., Moran, R.T., (1987). Managing cultural differences. 2. Aufl., Houston: Gulf.
- Harrison, R. & Hopkins, R. (1967). The design of cross-cultural training. *Journal of Applied Behavioral Science*, 3, 431-460.
- Hauptert, B. (1985). Soziologische Handlungstheorien. Theorie der Interkulturalität. In A. Thomas (Hrsg.), *Interkultureller Austausch als interkulturelles Handeln. Theoretische Grundlagen der Austauschforschung* (SSIP-Bulletin Nr. 56). Saarbrücken: Breitenbach, 143-172.
- Hawes, F. & Kealy, D.J. (1979). Individual and combined effects of behavior modeling and the culture assimilator in cross-cultural management training. *Journal of Applied Psychology*, 77, 952-962.
- Heckhausen, H. (1989). Motivation und Handeln. 2. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer.
- Heid, H. (1994). Erziehung. In D. Lenzen, (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Herrmann-Pillath, C. (1990). China – Kultur und Wirtschaftsordnung – Eine system- und evolutionstheoretische Untersuchung. Stuttgart & NY: Fischer.
- Hofmann, L.M. & Regnet, E. (1994). Innovative Weiterbildungskonzepte. Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie.
- Hofstede, G. (1980). Culture`s consequences: International differences in workrelated values. Beverly Hills, CA: Sage.

- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Hoppe, A., Michalis, D. & Reinking, T. (1995). Alpha-omega negotiation. In S. Sudweeks & R. Guzley, *Instructors' resource manual for building bridges*. Boston: Houghton Mifflin, 77-83.
- Hron, A. (1994). Interview. In G.L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. 2. bearb. Aufl., Weinheim: Beltz, 11-42.
- Hu, H.C. (1944). The Chinese concepts of „face“. *American Anthropologist*. 46, 45-64.
- Hu, W.Z. (1988). *Kua wen hua jiao ji yu wai yu xue xi* (Cross-cultural communication and English learning). Shanghai Translation Publishing.
- Huntington, S.P. (1996). *Kampf der Kulturen: die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. (5. Aufl.). München, Wien: Europaverlag.
- Hurrelmann, K. (1993). *Einführung in die Sozialisationstheorie: über den Zusammenhang von Sozialkultur und Persönlichkeit*. (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Jia, Y.X. (1997). *Kua wen hua jiao ji xue* (Interkulturelle Kommunikation). (2. Aufl.). Shanghai Foreign Languages Education Publishing.
- Jonassen, D.H. (1992). Evaluating constructivistic learning. In T.M. Duffy & D.H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology*. Hillsdale: Erlbaum.
- Jou, J.Y-H & Sung, K. (1990). Chinese value system and managerial behaviour. *International Journal of Psychology*, 25, 619-627.
- Kainzbauer, A. (2002). *Kultur im interkulturellen Training – Der Einfluss von kulturellen Unterschieden in Lehr- und Lernprozessen an den Beispielen Deutschland und Großbritannien*. Frankfurt: IKO-Verlag.
- Kammel, A. & Teichelmann W.D. (1994). *Internationaler Personaleinsatz – Konzeptionelle und instrumentelle Grundlagen*. München & Wien: Oldenbourg.
- Kammhuber, S. (2000). *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Wiesbaden: Dt.Univ.
- Kao, H.S.R. & Sinha, D. (1997, Eds.). *Asian perspectives on psychology*. New Delhi/Thousand Oaks /London: Sage Publications.
- Kelly, L. & Luo, Y.D. (1998, Ed.). *China 2000: Emerging business issues*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Kinast, E.-U. (1998). *Evaluation interkultureller Trainings*. Lengerich u.a.: Pabst Science Publishers.

- King, A.Y. & Bond, M.H. (1985). The Confucian paradigm of man: A sociological view. In W.S. Tseng & D.H. Wu (Eds.): Chinese culture and mental health. Orlando, FL: Academic Press, 29-45.
- King, A.Y. & Myers, J.T. (1977). Shame as an incomplete conception of Chinese culture: A study of face. Social Research Center, The Chinese University of Hongkong.
- Kirkbride, P.S., Tang, S.F.Y. & Westwood, R.I. (1991). Chinese conflict preferences and negotiating behaviour: Cultural and psychological influences. In *Organization Studies*, 12/3: 365-386.
- Kirkpatrick, D.L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33 (6), 78-92.
- Kleppin, K. (1987). Deutsche Lehrer – Chinesische Lerner – Zur Unterrichtssituation an den Hochschulen in China. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Jg.14, 3, 252-260.
- Klimsa, P. (1993). Neue Medien und Weiterbildung: Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verl.
- Kohls, R.L. (1987). Four traditional approaches to developing cross-cultural preparedness in adults: education, training, orientation and briefing. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 89-106.
- Koolwijk, J.v. (1974). Die Befragungsmethode. In J.v. Koolwijk & M. Wieken-Mayser (Hrsg.), *Techniken der empirischen Sozialforschung*. Bd. 4: Erhebungsmethoden: *Die Befragung*. München: Oldenburg, 9-23.
- Krappmann, L. (1969). Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1975). Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim: Beltz.
- Krausser, P. (1963, Hrsg. & Übers.). Benjamin Lee Whorf: Sprache, Denken, Wirklichkeit – Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Krewer, B. (1996). Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, 147-164.
- Kroeber, A.A. & Kluckhohn, C. (1982). Culture – A critical review of concepts and definitions. Cambridge: Peabody Museum.
- Kühlmann, T.M. (1995, Hrsg.). Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie.
- Landis, D. & Bhagat, R.S. (1996, Eds.). Handbook of intercultural training. 2. Ed., Thousand Oaks: Sage.

Landis, D. & Brislin, R. W. (1983, Hrsg.). Handbook of intercultural training, Vol. I-III, New York: Pergamon.

Lange, C. (1994). Interkulturelle Orientierung am Beispiel der Trainingsmethode „Cultural Assimilator“. Beiträge zur interkulturellen Didaktik, Bd. 3. Göttingen: Zentrum für didaktische Studien, e.V., 35-37.

Laurent, A. (1983). The cultural diversity of Westerner conception of management. *International Studies of Management and Organisation*, 13, Nr. 1-2 Frühling-Sommer, 75ff.

Layes, G. (2000). Grundformen des Fremderlebens – Eine Analyse von Handlungsorientierungen in der interkulturellen Interaktion. Münster u.a.: Waxmann.

Leach, E. (1976). Culture and communication: the logic by which symbols are connected. London u.a.: Cambridge University Press.

Legge, L. (1971). Confucius: Confucian analects, The great learning & the doctrine of the mean. New York: Dover Publications Inc.

Lenzen, D. (1994, Hrsg.). Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Li, Q.S. (1996). Zhongguoren xinlun – cong minyan kann minxin (Neue Aspekte über die Chinesen – Von sprichwörtlichen Redewendungen zur Seele des Volkes). Beijing.

Liang, Y. (1998). Höflichkeit im Chinesisch: Geschichte – Konzepte – Handlungsmuster. München: Iudicium.

Limpächer, S. (1998). Gestaltung und Vergleich von systemvermittelnder und situierter Lernumgebung zur Qualifizierung interkultureller Trainings. Unveröff. Diplomarbeit. Universität Regensburg.

Lin, Y.T. (1935). My country and my people. (Chinesische Übersetzung: *Zhongguoren*, Shanghai, 1994). New York.

Lunyu (Konfuzius Gespräche). 1992, Beijing: People's Publishing.

Malinowski, B. (1975). Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Martin, J.N. & Hammer, M.R. (1989). Behavioral categories of intercultural communication competence: Everyday communicators' perceptions. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 303-332.

Maslow, A.H. (1954). Motivation and personality. New York/London: Harper.

Matthes, J. (1999). Interkulturelle Kompetenz. Merkur 588, 52 (3).

Maturana, H.R. & Verela F.J. (1987). Der Baum der Erkenntnis. Bern: Scherz.

- McCrae, R.R. Costa Jr. P.T. & Yik, M.S.M. (1996). Universal aspects of Chinese personality structure. In M.H. Bond (Ed.): *The handbook of Chinese psychology*. Hongkong, Oxford & New York: Oxford University Press, 189-207.
- Mead, G.H. (1968). Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Ch. W. Morris (Hrsg.), Frankfurt: Suhrkamp.
- Mead, G.H. (1980). Gesammelte Aufsätze. Band 1. H. Joas (Hrsg.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Mead, R. (1996). Cross-cultural management communication. John Wiley & Sons: Chichester.
- Miegel, M. (1996). Am Ende der Gesellschaft – Zerstört uns unsere individualistische Kultur? *Universitas*, 51. Jg. Dec., Nr. 605, 1188-1201.
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pribram, K.H. (1960). Plans and the structure of behavior. New York: Holt.
- Mitschian, H. (1992). Traditionen im DaF-Unterricht der VR China – Chinatypisches Lernen nach deutscher Methodik? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 19, 1, 3-21.
- Moritz, R. (1982, Übers. & Hrsg.). Konfuzius Gespräche (Lunyu). 5. Aufl. Leipzig: Reclam-Verl.
- Moritz, R. (1990). Die Philosophie im alten China. Berlin: Deutscher Verl. der Wissenschaften.
- Morris, C.W. (1973, Hrsg.). George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft – aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Morteani, I. (1996). Teilstruktuierte Interviews als Methode zur Erhebung „kritischer Interaktionssituationen“: eine vergleichende Analyse zwischen Chinesen und Deutschen. Unveröff. Diplomarbeit. Universität Regensburg.
- Mühlmann, W.E. & Müller, E.W. (1966, Hrsg.). Kulturanthropologie. Köln & Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Mylius, K. (1992, Hrsg.). Gautama Buddha – Die vier edlen Wahrheiten. 4. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch.
- Nadler, L. (1970). Developing human resources. Houston: Gulf.
- Nandy, A. (1974). The non-paradigmatic crisis in psychology: Reflections on a recipient culture. *Indian Journal of Psychology*, 49, 1-20.
- Neisser, U. (1976). Cognition and reality. San Francisco: W. F. Freeman & Company.
- Niekrawitz, C. (1990). Interkulturelle Pädagogik im Überblick: Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für alle; ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt a.M.: Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

- Nishida, T. (1996). Communication in personal relationships in Japan. In W.B. Gudykunst, S. Ting-Toomey & T. Nishida (Eds.), *Communication in personal relationships across cultures*. Thousand Oak: Sage, 102-121.
- Ornstein, R.E. (1977). *The psychology of consciousness*. 2. Ed. New York: Harcourt, Brache and Jovanovich.
- Paige, R.M. (1986). Trainer competencies: The missing conceptual link in orientation. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), 135-158.
- Paige, R.M. (1993a). On the nature of intercultural experiences and intercultural education. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1-19.
- Paige, R.M. (1993b). Trainer competencies in international and intercultural programs. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 169-199.
- Paige, R.M. (1996). Intercultural trainer competencies. In D. Landis, & R.S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*. 2. Ed. Thousand Oaks: Sage, 148-164.
- Paige, R.M. & Martin, J. (1983). Ethical issues and ethics in cross-cultural training. In D. Landis & R.W., *Handbook of intercultural training*. 2. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 35-60.
- Pangabeau, H. (1999). Intercultural sensitivity as a psychological basic condition to enhance effectiveness of Indonesian-German workgroups. Unfinished paper. Universität Regensburg.
- Peacock, L. (1990). *Fernsehen und Erfahrung: Von der Beschwerne des Lernens*. Baltmannsweiler: Pädagogik.
- Pedersen, P. (1988). *A handbook for developing multicultural awareness*. Alexandria: American Association for Counselling and Development.
- Peng, Q., Yang, M.J. & Xu, D.R. (1997). *Zhongguo weishenmo shui bu (Why China Says "No")*. Beijing: People's Publishing.
- Polanyi, M. (1986). *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.: Surkamp.
- Prenzel, M. & Mandl, H. (1993). Lerntransfer aus einer konstruktivistischen Perspektive. In L. Montada (Hrsg.), *Bericht über den 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier*. 1992, Bd. 2, 701-709, Göttingen: Hogrefe.
- Ptak, C.L., Cooper, J & Brislin, R. (1995). Cross-cultural training program: Advice and insights from experienced trainers. *International Journal of Intercultural Relations*, 19 (3), 325-453.

- Pusch, M.D. (1979, Ed.). *Multicultural education: a cross-cultural training approach*. Chicago: Intercultural Network, Inc.
- Raters-Mohr, M.-L. (1994). *Intensität und Widerstand: John Deweys Art as Experience als philosophisches System, als politischer Appell und als Theorie der Kunst*. Bonn: Bouvier.
- Renwick, G.W. (1979). Evaluation: Some practical guidelines. In M.D. Pusch (Ed.), *Multicultural Education: A cross-cultural training approach*. La Grange Park: Intercultural Network, 205-255.
- Renwick, G.W. (1999). Culture-specific training: China. In S.M. Fowler, & M.G. Mumford, (Eds.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*. Vol. 2, Yarmouth: Intercultural Press.
- Romich, M.F. (1995, Hrsg.). *Deutsche begegnen China – Beiträge zum 3. Aachener China – Symposium 1994*. IZE Aachen Verl.
- Rosenstiel, L. v., Molt, W. & Rüttinger, B. (1995). *Organisationspsychologie*. 8. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Rousseau, J.-J. (1975). *Émile oder über die Erziehung*. 3. Aufl., Paderborn: Schöningh.
- Russell, B. (1996). *Denker des Abendlandes – Eine Geschichte der Philosophie*. Bindlach: Gondrom.
- Samovar, L., Porter, R. & Nemi, J. (1981). *Understanding intercultural communication*. Wadsworth Publishing Co.
- Sapier, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt Brace.
- Schäfer, K.-H. (1985). *Kommunikation, Interaktion und Dialektik als Grundbegriff der Pädagogik*. Fernuniversität Hagen.
- Schäfer, K.-H. (1989). Pragmatismus. In D. Lenzen, *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 2. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Scherm, E. (1995). *Internationales Personalmanagement*. München; Wien: Oldenbourg.
- Schneiter, F. (1994). *Getting along with the Chinese for fun and profit*. 4. Ed. Hongkong: Asia 2000.
- Schuler, H. (1995, Hrsg.). *Organisationspsychologie*. 2. Aufl. Verl. Hans Huber.
- Schulz v. Thun (1989). *Miteinander reden – Störung und Klärung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schwarz, E. (1992, Hrsg.). *Luadse (Lao-tse) – Daudedsching (Tao-te-King)*. 5. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch.

Shang, J.D., Liu, R.X. & Li, Z.G. (1996, Eds.). *Zhongguo chuantong wenhua daolun* (Einführung in die chinesische traditionelle Kultur). Hebei University Publishing.

Sheng, J.Y. & Li, J.X. (1998, Eds.). *Mianxiang ershiyi shiji de rencai suozhi* (Die Erziehung des Nachwuchses für das 21. Jahrhundert). Beijing University Publishing.

Shirts, G. (1973). *BAFA BAFA: A Cross-cultural simulation*. Delmar, CA: Simile II.

Sinha, D. & Sinha, M. (1997). Orientations to psychology: Asian and Western. In H.S.R. Kao & D. Sinha (Eds.), *Asian perspectives on psychology*. New Delhi/Thousand Oaks /London: Sage Publications, 25-39.

Stadler, P. (1994). Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalt: Ein Bildungskonzept. Saarbrücken: Verl. für Entwicklungspolitik, Breitenbach.

Stewart, E. (1966). The simulation of cultural differences. *Journal of Communication*, 16, 291-304.

Stewart, E., Danielian, J. & Foster, R. (1969). Simulating intercultural communication through role playing. Technical Report, 69-3, Washington, DC: Human Resource Research Organization.

Terhart, E. (1994). Unterricht. In: D. Lenzen (Hg.), *Erziehungswissenschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Thiagarajan, S. & Steinwachs, B. (1990). *Barnga*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Thomas, A. (1984, Hrsg.). Interkultureller Personenaustausch in Forschung und Praxis. (SSIP-Bulletin Nr. 54). Saarbrücken: Breitenbach.

Thomas, A. (1988). Psychologisch-pädagogische Aspekte interkulturellen Lernens im Schüleraustausch. In A. Thomas (Hrsg.), *Interkultureller Personenaustausch in Forschung und Praxis*. (SSIP-Bulletin Nr. 54). Saarbrücken: Breitenbach.

Thomas, A. (1990). Interkulturelles Handlungstraining als Personalentwicklungsmaßnahme. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 34 (3), 149-154.

Thomas, A. (1993a, Hrsg.). *Kulturvergleichende Psychologie – Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.

Thomas, A. (1993b). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie – Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.

Thomas, A. (1995). Die Vorbereitung von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz – Wissenschaftliche Grundlagen. In T.M. Kühlmann (Hrsg.), *Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Thomas, A. (1996a, Hrsg.). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verl.

Thomas, A. (1996b). Psychologische Bedingungen und Wirkungen internationalen Managements – analysiert am Beispiel deutsch-chinesischer Zusammenarbeit, in: J. Engelhard (Hrsg.): *Interkulturelles Management – Theoretische Fundierung und funktionsspezifische Konzepte*. Wiesbaden: Gabler, S. 111-134.

Thoams, A. & Hagemann, K. (1992). Training interkultureller Kompetenz. In N. Bergemann & A.L.J. Sourisseaux (Hrsg.), *Interkulturelles Management*. Heidelberg: Physica.

Thomas, A., Kinast, E.-U. & Schroll-Machl, S. (2000). Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In K. Götz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. München & Mering: Hampp, 2., verb. Aufl., 97-122.

Thomas, A. & Schenk, E. (1996a). Beruflich in China. Interkulturelles Orientierungstraining für Manager, Fach- und Führungskräfte. Unveröff. Trainingsmaterial. Universität Regensburg.

Thomas, A. & Schenk, E. (1996). Handlungswirksamkeit zentraler Kulturstandards in der Interaktion zwischen Deutschen und Chinesen. Unveröff. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt, gefördert von der Volkswagen-Stiftung unter Aktenzeichen II/673621 im Rahmen des Schwerpunktes „China-Programm“. Institut für Psychologie, Universität Regensburg.

Thomas, A., Schenk, E., Lindner, W. & Wurzer, P. (1994). German Business and Culture Assimilator. Übungsmaterial zur Vorbereitung chinesischer Manager auf den Deutschlandaufenthalt. Unveröff. Universität Regensburg.

Thomas, A. (1997). Psychologische Bedingungen und Wirkungen internationalen Managements – analysiert am Beispiel deutsch-chinesischer Zusammenarbeit, in: J. Engelhard: *Interkulturelles Management theoretische Fundierung und funktionsspezifische Konzepte*. Wiesbaden: Gabler.

Tillmann, K.-J. (1989). Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Tjitra, H.W. (2001). Synergiepotenziale und interkulturelle Probleme: Chancen und Herausforderungen am Beispiel deutsch-indonesischer Arbeitsgruppen. Wiesbaden: Dt. Univ.

Triandis, H.C. (1975). Culture training, cognitive complexity and interpersonal attitudes. In R.W. Brislin, S. Bochner, W.J. Lonner (Eds.), *Cross-cultural perspectives on learning*. New York: John Wiley & Sons., 39-77.

Triandis, H.C. (1977). Theoretical framework for evaluation of cross-cultural training effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*. 1 (4), 19-45.

Training Services in China. 1999 Directory, Beijing Publishing.

Trommsdorff, G. (1980, Hrsg.). Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart: Ferdinand Enke Verl.

Trommsdorff, V. & Wilpert, B. (1994). Deutsch-chinesische Joint-ventures: Wirtschaft – Recht – Kultur. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Trommsdorff, V. (1995). Erfahrungen deutscher-chinesischer Joint Ventures. Wiesbaden: Gabler.

Ulich, D. (1980). Lern- und Verhaltenstheorien in der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 71-100.

Vollmer, G. (1990). Evolutionäre Erkenntnistheorie: angeborene Erkenntnisstrukturen im Kontext von Biologie, Psychologie, Linguistik, Philosophie und Wissenschaftstheorie. 5. Aufl. Stuttgart: Hirzel.

Wang, Y.L. (1990). Renqing shengsuo, mianzi gongfu (Beziehung- und Gefühl-Fesseln, Gesicht-Fertigkeiten). In Yu, D.H. (1992, Hrsg.), *Zhongguoren de renqing yu mianzi (Die Gefühle und das Gesicht der Chinesen)*. Taipei.

Watzlawick, P. (1985). Die erfundene Wirklichkeit – Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? 3. Aufl. München: Piper.

Weber, M. (1921). Grundriss der Sozialökonomik. III. Abteilung, Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen: Mohr.

Weber, M. (1963). Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. 5. Aufl. (1. Aufl. 1921), Tübingen: Mohr.

Weggel, O. (1990). Die Asiaten. 2. Aufl., München: Beck.

Welsch, W. (1997). Transkulturalität. *Universitas*, 52. Jrg., Nr. 607, 16-24.

Whorf, B.L. (1956). Language, thought and reality: selected writings of B.L. Whorf. In J.B. Carroll (Ed.). NY: John Wiley and Sons.

Wierlacher, A. (1995). Internationalität und Interkulturalität. Der kulturelle Pluralismus als Herausforderung der Literaturwissenschaft. In L. Danneberg & F. Vollhardt (Hrsg.), *Wie international ist die Literaturwissenschaft*, Stuttgart: Weimar, 250-290.

Wight, A.R. (1995). The critical incident as a training tool. In S.M. Fowler & M.G. Mumford (Eds.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods.*, Vol. 1, Yormouth: Intercultural Press, 127-140.

Wimmer, S. (1996). Tonband und Transkription von den Interviews mit den chinesischen Teilnehmern in dem interkulturellen Training. Universität Regensburg.

Wimmer, S. (1998). Analyse der mentalen Repräsentation und des Erwerbs von Wissen in einem Culture Assimilator Training. Unveröff. Diplomarbeit. Universität Regensburg.

- Winter, G. (1988). Konzepte und Stadien interkulturellen Lernens, in: A. Thomas (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. (SSIP-Bulletin Nr. 58). Saarbrücken: Breitenbach, 151-178.
- Wiseman, R.L., Hammer, M.R., & Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 349-370.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1990). Lehrbuch Evaluation. Bern: Hans Huber.
- Wu, C. (1998). Zhong guo si wie xing tai (Chinesische Denkmuster). 2. Aufl. Shanghai: People Publishing.
- Xue, D.Y. (1997). Interkulturelles Management – Deutschland/China: Die Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede als Aufgabe der Weiterbildung. Unveröff. Diplomarbeit. Universität Dortmund.
- Yang, K.S. (1997). Theories and research in Chinese personality: An indigeneous approach. In H.S.R. Kao & D. Sinha (Ed.), *Asian perspectives on psychology*. New Delhi/Thousand Oaks /London: Sage Publications, 236-264.
- Yang, S.K. (1998). Comparison, understanding and teacher education in international perspective. Frankfurt a. Main u.a: Lang.
- Yang, X.H. (1994). Zhong guo xin li xue si xiang shi (Geschichte des chinesischen psychologischen Denkens). Jiangxi Education Publishing.
- Yi, H.C. (1993). Yingxiang tiwen de shehui wenhua yinsu (Soziokulturelle Faktoren, die das Stellen einer Frage beeinflussen). In J.M. Chen & Z.M. Tan (Hrsg.), *Yuyan yu wenhua duoxueke yanjiu (Interdisziplinäre Forschung zu Sprache und Kultur)*. Beijing, 314-321.
- Young, L.W.L. (1994). Crosstalk and culture in Sino-American communication. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yu, A.B. (1996). Ultimate life concerns, self, and Chinesen achievement Motivation. In M.H. Bond (Ed.), *The handbook of Chinese psychology*. Hongkong, Oxford & New York: Oxford University Press, 227-246.
- Zhang, R.F., Wang, C.X., Sun, P.Q. & Ren, Z. (1997, Eds.). Zhong wai jiao ju bi jiao shi gang (Die chinesische und die westliche Erziehung im Vergleich). Shangdong Education Publishing.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
CA	Culture Assimilator
CAs	Culture Assimilators
Bd.	Band
Ed.	Editor, Edition
Eds.	Editors
ggf.	gegebenfalls
Hrsg.	Herausgeber
JV	Joint Venture
JVs	Joint Ventures
Kap.	Kapitel
KI	Kritische Interaktionssituation
KIs	Kritische Interaktionssituationen
s.	Siehe
S.	Seite
sog.	sogenannt
Tab.	Tabelle
u.a.	und andere
unveröff.	unveröffentlicht
v. Chr.	vor Christus
v. d. A.	von der Autorin
verb.	verarbeitet
Verl.	Verlag

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Konstruktivistischer Lernprozess (zusammengefasst v. d. A.).....	20
Abb. 2: Komponente interkultureller Trainings nach KUSHNER & BRISLIN (1997, Übersetzung und Hervorhebung durch Rahmen v. d. A.)	30
Abb. 3: Vergleich der interkulturellen Trainingsmodelle zwischen Chinesen und Deutschen.....	107
Abb. 4: Arbeitsschritte der Entwicklung eines kulturadäquaten Trainingskonzeptes für Chinesen	111
Abb. 5: Auswertung der Methodik des interkulturellen Trainings (direkt nach dem Training)	168
Abb. 6: Auswertung der Inhalte des interkulturellen Trainings am 1. Tag	170
Abb. 7: Auswertung der Inhalte des interkulturellen Trainings am 2. Tag	170
Abb. 8: Auswertung der Trainer	175
Abb. 9: Evaluation der anderen Punkte.....	176
Abb. 10: Auswertung der Nützlichkeit der Inhalte des Trainings (7 Monate nach dem Training).....	178
Abb. 11: Zweite Auswertung der Trainingsmethoden (7 Monate nach dem Training).....	179
Abb. 12: Vergleich der Evaluation der Methoden (direkt und 7 Monate nach dem Training).....	180
Abb. 13: „Verstehen Sie die deutsche Mentalität und deutsche Verhaltensweisen besser?“	181
Abb. 14: Vergleich des kulturellen Verständnisses der Teilnehmer (vor und nach dem Training).....	181
Abb. 15: „Denken Sie häufiger über die kulturellen Besonderheiten Ihres eigenen Verhaltens nach?“	182
Abb. 16: „Hat das Training einen positiven Einfluss auf Ihre emotionale Einstellung gegenüber Deutschen gehabt?	183
Abb. 17: „Kommunizieren Sie jetzt gerne mit Ihren deutschen Kollegen?“	183
Abb. 18: „Fühlen Sie sich sicherer, wenn Sie jetzt mit Ihren deutschen Kollegen umgehen?“	184
Abb. 19: „Gehen Sie in Konfliktfällen mit Ihren deutschen Kollegen besser um?“	185
Abb. 20: „Erklären Sie Ihren chinesischen Kollegen deutsches Verhalten, wenn es Konflikte zwischen Chinesen und Deutschen gibt?“	186
Abb. 21: „Würden Sie Ihren chinesischen Kollegen ein solches Training empfehlen?“	187
Abb. 22: Wünsche vor und nach dem Training im Vergleich.....	188

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Relativ stabile und relativ variable Komponenten interkultureller Kompetenz	14
Tab. 2: Klassifizierung der häufig angewendeten Trainingsmethoden (zusammengefasst v. d. A.)	32
Tab. 3: Affektive Lernziele interkultureller Trainings	42
Tab. 4: Verhaltensorientierte Ziele interkultureller Trainings.....	44
Tab. 5: Drei Ebenen der Bedarfsanalyse für das interkulturelle Training (zusammengefasst v. d. A.).....	45
Tab. 6: Fünf Komponenten der Trainerkompetenzen in Anlehnung an PAIGE (1996, kursiv gesetzte Aspekte v. d. A. hinzugefügt)	47
Tab. 7: Unterschiedliche Lernprozesse im Vergleich (zusammengefasst v. d. A.)	76
Tab. 8: Die Unterschiede der Leistungsmotivation zwischen SOLM und IOLM (nach YANG & YU, 1988, in: YU, 1996, übersetzt v. d. A.).....	88
Tab. 9: Die Unterschiede in den Interviews zwischen Chinesen und Deutschen (MORTEANI, 1996, zusammengefasst v. d. A.)	104
Tab. 10: Ziele des interkulturellen Trainings für die chinesischen Mitarbeiter auf die Vorbereitung auf den Aufenthalt in Deutschland.....	123
Tab. 11: Analyse der Zielgruppe.....	124
Tab. 12: Trainingsprogramm	153

Kastenverzeichnis

Kasten 1: Beispiel für einen Vortrag.....	130
Kasten 2: Beispiel des Aufbaus einer Gruppendiskussion	133
Kasten 3: Beispiel für eine Fallstudie	137
Kasten 4: Beispiel für Rollenspiel.....	140
Kasten 5: Beispiel für CA	142
Kasten 6: Beispiel 1 für eine warm-up-Übung.....	143
Kasten 7: Beispiel 2 für eine warm-up-Übung.....	143
Kasten 8: Verlauf des Rollenspiels 1	161
Kasten 9: Beobachtungen der Teilnehmer	162
Kasten 10: Eindruck des Spielers.....	162
Kasten 11: Eindruck der Landesreferentin.....	163

Anhang

Anhang 1

Leitfaden Telefonbefragung deutsch-chinesischen JVs
Interkulturelle Vorbereitung der chinesischen Mitarbeiter
(übersetzt aus dem Chinesischen)

- Seit wann besteht das JV?
- Haben Sie jemals von einem interkulturellen Training gehört?
- Waren die deutschen Expatriates in Ihrem JV auf das Leben und die Arbeit in China vorbereitet?
- Bereiten Sie Ihre chinesischen Mitarbeiter zur Schulung oder zum Besuch in Deutschland vor? Worauf werden sie vorbereitet?
- Wollen Sie ein solches interkulturelles Training in Ihrer Firma organisieren?
- Was sollen Ihre chinesischen Mitarbeiter im Training lernen?

Anhang 2

Aufbau des Orientierungstrainings für deutsche Manager

Trainingselement	Lernziel
Block 1	
Präsentation eines Beispiels aus dem interkulturellen Arbeitsalltag.	Aufmerksamkeit und Betroffenheit wecken, Bewusstsein für die Eigenrelevanz der Problematik herstellen.
Handlungspsychologische Analyse des Beispiels.	Beitrag der Psychologie zur Lösung des Problems darstellen.
Aufzeigen der Handlungswirksamkeit und Wirkungsweise von Kultur und Kulturstandards.	Bewusstwerden, Sensibilisieren für die Relevanz kultureller Muster im eigenen Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Handeln.
Block 2	
Rolle von Stereotypen und Vorurteilen, Selbstbild, Fremdbild und vermutetes Fremdbild.	Bewusstmachen eigener Stereotype und Vorurteile. Wie sieht mein Selbstbild/Fremdbild/vermutetes Fremdbild aus, wie steuern diese als individuelle Variablen mein Verhalten in der interkulturellen Überschneidungssituation? Wie weit sind sie kulturell geprägt?
Block 3	
Kleingruppenübung zu Konfliktlösung in Arbeitsgruppen / <i>*zu Kontaktaufnahme und Präsentation.</i>	Sensibilisieren für kulturspezifische Konflikt- und Problemlösestrategien, Kontrasterleben.
Block 4	
Culture Assimilator Training (vgl. oben)	(vgl. oben)
unterteilt in mehrere Blöcke, dazwischengeschoben Blöcke 5, 6 und 7	
Block 5	
Chinesische/deutsche Managementmethoden	Kennen lernen kulturtypischer Methoden und Interaktionsformen.
Block 6 (nur in Trainings für deutsche Manager)	
Rechtsverständnis in China	Kennen lernen bürokratischer Strukturen und Wege, Vertragsverständnis, Rolle des Rechts etc.
Block 7 (nur in Trainings für deutsche Manager)	
Ideengeschichte Chinas	Aufzeigen der historischen Verankerung gegenwärtiger Verhaltens- und Denkmuster, kurzer historischer Abriss.
Block 8	
Chinesische Kommunikationsformen, Gesten, Alltagsrituale.	Kennen lernen kulturtypischer Umgangsformen.

Block 9	
Rollenspiel	Umsetzen und Erproben von kulturadäquaten Handlungsweisen , Transfer abstrakter Kulturstandards auf konkrete, individuelle Handlungsformen.
Block 10	
Abschlussdiskussion	Klären offen gebliebener Fragen.

Legende: **Text kursiv* : Trainingseinheit für chinesische Manager

Quelle: THOMAS & SCHENK, 1996.

Anhang 3

Beobachtungsschema im Training

<i>Was ist zu beobachten?</i>	
1. Reaktion der Teilnehmer	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse - Verhalten - Anwesenheit - Konzentration - Art der Fragen - Aktivität
2. Atmosphäre	<ul style="list-style-type: none"> - locker - ernst - frei - angenehm
3. Beziehung	<p>1) zwischen Trainer und Teilnehmer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respekt gegenüber den Trainern - Zurückhaltung der Teilnehmer - provokative Fragen an den Trainer - Plauderei während der Pause <p>2) zwischen den Teilnehmern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distanziert - hilfreich - kollegial
4. Trainingsmethoden	<ul style="list-style-type: none"> - Präsentation bzw. Erzählung der Fallgeschichte - Diskussion - Gruppenarbeit - Fallstudien - Rollenspiel - Warm-up-Übung - Wiederholte Zusammenfassung
5. Trainingsinhalte	<p>1) Praxisorientierte Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Begrüßung“ - „Telefonierte mit deutschen Kollegen“ und „Gesprächsthemen“ - „Leben in Deutschland“ - „Wünsche äußern“ - „Schulung in Deutschland“

	<ul style="list-style-type: none">- „Berichte von erfahrenen Chinesen“ <p>2) Theoretische Teile:</p> <ul style="list-style-type: none">- „Kulturschock“- „Kultur als Sozialisationsfaktor“- „Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Chinesen und Deutschen“
--	---

Anhang 4

Erfassungsbogen
zur Feststellung des interkulturellen Trainingsbedarfs
Interkulturelles Training für Deutschland
(übersetzt aus dem Chinesischen)

1. Personenbezogene Angaben:

Ihr Eintritt bei Rexroth _____

Bildungsabschluss _____

Alter _____

Geschlecht _____

2. Haben Sie bei anderen deutschen oder sonstigen ausländischen Unternehmen gearbeitet? Wie lange haben Sie insgesamt dort gearbeitet?

3. Haben Sie bei der Arbeit viel Kontakt mit deutschen Kollegen? Sind die Kontakte persönlicher Art, oder stehen Sie (nur) per Telefon oder auf andere Weise in Verbindung?
persönlich:

sehr oft 2) oft 3) nicht sehr oft 4) selten 5) nur zufällig/gelegentlich

telefonisch:

sehr oft 2) oft 3) nicht sehr oft 4) selten 5) nur zufällig/gelegentlich

anders:

4. In welcher Sprache kommunizieren Sie mit Ihren deutschen Kollegen? Wie beurteilen Sie Ihre Englisch- und Deutschkenntnisse?

O Englisch:

1) perfekt in Schrift und Sprache

2) fließend

3) verständigungsmöglich

4) Verständigung in Ansätzen möglich

5) gar nicht

O Deutsch:

- 1) perfekt in Schrift und Sprache
- 2) fließend
- 3) verständigungsmöglich
- 4) Verständigung in Ansätzen möglich
- 5) gar nicht

5. Haben Sie in der Freizeit mit deutschen oder sonstigen ausländischen Kollegen Kontakt?

- 1) sehr oft 2) oft 3) manchmal 4) selten 5) gar nicht

6. Waren Sie schon mal zum Studium, zur Schulung oder zum Besuch in Deutschland?
Wie lange insgesamt?

7. Hat es jemals Konflikte mit Ihren deutschen Kollegen gegeben? Wie haben Sie die Konflikte gelöst?

8. Gab es im Umgang mit Deutschen jemals Schwierigkeiten? Wenn ja, aus welchen Gründen hauptsächlich? (Mehrfachantworten möglich)

- 1) Sprachbarriere
- 2) Kulturelle Unterschiede
- 3) Unterschiedliche Arbeitsweise
- 4) Unterschiedliche Arbeitsauffassungen
- 5) Unterschiedliches Temperament und Charakter
- 6) Altersunterschied
- 7) Sonstige:

9. Glauben Sie, dass die Deutschen, mit denen Sie Umgang haben, die heutige Lage Chinas und die chinesische Verhaltensweise verstehen?
- 1) tiefes Verständnis
 - 2) Verständnis
 - 3) allgemeines Verständnis
 - 4) geringes Verständnis
 - 5) kein Verständnis
10. Verstehen Sie die deutsche Denk- und Verhaltensweise?
- 1) tiefes Verständnis
 - 2) Verständnis
 - 3) allgemeines Verständnis
 - 4) geringes Verständnis
 - 5) kein Verständnis
11. Wie kann man, Ihrer Meinung nach, das gegenseitige Verständnis verbessern?
- 1) Sprachkenntnisse vertiefen
 - 2) Mehr Umgang mit den deutschen Kollegen
 - 3) Lektüre entsprechender Literatur
 - 4) Teilnahme an interkulturellen Trainings
 - 5) Erfahrungsaustausch mit anderen chinesischen Kollegen
 - 6) Sonstige:
12. Haben Sie schon mal an einem interkulturellen Training teilgenommen? Welche Art Training und wann? Haben Sie etwas daraus gelernt?
-
-
13. Falls in unserem Unternehmen ein chinesisch-deutsches interkulturelles Training organisiert würde, was möchten Sie lernen? (Mehrfachantworten möglich)
- 1) die Denkweise der Deutschen
 - 2) den Hintergrund der deutschen Kultur
 - 3) wie die Kommunikation mit den Deutschen verbessert werden kann
 - 4) wie die Beziehungen zu Deutschen aufgebaut werden können
 - 5) wie Konflikte mit Deutschen gelöst werden können
 - 6) wie man Deutschen gegenüber die eigenen Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken bzw. sich darstellen kann

- 7) wie man mit Deutschen Themen diskutieren kann
- 8) Sonstige:

14. Welche Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten etc. sind für Ihre jetzige Arbeit gefordert? (Mehrfachantworten möglich)

- 1) Führungskompetenz
- 2) Kommunikationsfähigkeit mit Kollegen
- 3) Umgang mit Stress
- 4) Initiative
- 5) Flexibilität
- 6) Entscheidungs- und Verantwortungsbereitschaft
- 7) Offenheit gegenüber neuem Denken
- 8) Unternehmensgeist
- 9) Zielgerechtigkeit
- 10) Kreativität
- 11) Sonstige:

15. Haben Sie noch Wünsche oder Vorschläge zur Verbesserung der chinesisch-deutschen Beziehungen und Kooperation?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang 5

Befragung zum interkulturellen Training
(nach dem Training)
 (übersetzt aus dem Chinesischen)

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir sind froh, dass Sie an unserem interkulturellen Seminar teilgenommen haben. Ihre Meinung über das Seminar ist sehr wichtig für unsere Bewertung dieses Trainings und für unsere zukünftige Arbeit. Bitte lesen Sie die Liste durch und bewerten die Fragen auf einer Skala von 1 bis 5. Sie brauchen Ihren Namen nicht aufzuschreiben, weil wir gerne von Ihrer wahren Meinung erfahren möchten.

1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = schlecht 5 = sehr schlecht
--

1. Inhalt:	Punkte
<i>1. Tag:</i>	
Einstieg: kulturelle Sensibilität und Kulturschock	
Spiel: Werte-Karten Austausch	
Vortrag: Kultur als Sozialisationsfaktor	
Gruppendiskussion: kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede	
Rollenspiel: Begrüßung	
Warm-up-Übung: Deutsche Volksmusik	
Vortrag: Essen und Unterkunft in Deutschland	
Fallbeispiel: Wünsche äußern	
Vortrag: Direktheit vs. Indirektheit	
Rollenspiel: Schulung	
Freie Fragen	
<i>2. Tag:</i>	
Warm-up-Übung: Outside Experts	
Zusammenfassung	
Rollenspiel: Telefonat	
Culture Assimilator: Mittagessen	
Vortrag: Gesprächsthemen mit Deutschen	

Anhang 6

Befragung zum interkulturellen Training
(nach der Schulung)
 (übersetzt aus dem Chinesischen)

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Sie haben am 19. und 20. August 1999 an einem interkulturellen Deutschland Training als Vorbereitung auf die technische Schulung in Deutschland teilgenommen. Sie sind danach ca. zwei Monate in unserer deutschen Muttergesellschaft gewesen und haben Ihre Schulung abgeschlossen. Bitte bewerten Sie das interkulturelle Training, ob bzw. wie sehr es Ihnen für die Schulung und den Aufenthalt in Deutschland tatsächlich geholfen hat, und ob es Ihnen bei der Zusammenarbeit mit den deutschen Kollegen auch von Nutzen war. Ihre Meinung und Ihre Erfahrungen sind uns sehr wichtig, weil wir dadurch das Training zukünftig noch praxisnäher konzipieren und besser gestalten können. Die Befragung besteht aus vier Teilen.

Inhalt

Waren die folgenden Inhalte des interkulturellen Trainings für Sie während der Schulung und des Aufenthalts in Deutschland hilfreich? Bitte bewerten Sie die Punkte auf einer Skala von 1 bis 4 .

1 = sehr nützlich
 2 = nützlich
 3 = nicht sehr nützlich
 4 = gar nicht nützlich

1. Hintergrund über die deutsche Mentalität und deutsche Verhaltensweise

1	2	3	4
---	---	---	---

2. Direkter Umgang mit Deutschen

1	2	3	4
---	---	---	---

3. Information über die Schulung in der deutschen Muttergesellschaft

1	2	3	4
---	---	---	---

4. Information über das Leben in Deutschland, z.B. das Essen und Wohnen

1	2	3	4
---	---	---	---

5. Ausgegebene Unterlagen

1	2	3	4
---	---	---	---

Methode

Durch welche der folgenden Methoden in dem Training haben Sie am meisten gelernt? Welche Methode fanden Sie gut? Bitte bewerten Sie die Punkte auf einer Skala von 1 bis 5 (Sie müssen die Methode nicht bewerten, wenn Sie keine Erinnerung mehr darüber haben).

1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = schlecht 5 = sehr schlecht
--

1. Vortrag

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Diskussion

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Gruppenarbeit

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Fallbeispiel

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Rollenspiel

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Warm-up-Übung

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Transfer in den beruflichen Alltag

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen.

1. Verstehen Sie jetzt die deutsche Mentalität und deutsche Verhaltensweisen besser?
 - 1) tiefes Verständnis
 - 2) Verständnis
 - 3) allgemeines Verständnis
 - 4) geringes Verständnis
 - 5) kein Verständnis

2. Denken Sie häufiger über die kulturellen Besonderheiten Ihres eigenen Verhaltens nach?
 - 1) viel häufiger
 - 2) häufiger
 - 3) wie vor dem Training und der Schulung
 - 4) weniger
 - 5) viel weniger

3. Hat das Training einen Einfluss auf Ihre emotionale Einstellung gegenüber Deutschen gehabt?
 - 1) sehr großen Einfluss
 - 2) großen Einfluss
 - 3) Einfluss
 - 4) kaum Einfluss
 - 5) überhaupt keinen Einfluss

4. Kommunizieren Sie jetzt gerne mit Ihren deutschen Kollegen?
 - 1) sehr gerne
 - 2) gerne
 - 3) wie vor dem Training
 - 4) weniger gerne
 - 5) überhaupt nicht gerne

5. Fühlen Sie sich sicherer, wenn Sie jetzt mit Ihren deutschen Kollegen umgehen?
 - 1) viel sicherer
 - 2) sicherer
 - 3) unverändert

- 4) unsicherer
 - 5) viel unsicherer
6. Gehen Sie in Konfliktfällen mit Ihren deutschen Kollegen besser um? Sie brauchen die Frage nur zu beantworten, wenn Sie mit Ihren deutschen Kollegen in der letzten Zeit Konflikte gehabt haben.
- 1) viel besser
 - 2) besser
 - 3) nicht geändert
 - 4) schlechter
 - 5) viel schlechter
7. Erklären Sie Ihren chinesischen Kollegen deutsches Verhalten, wenn es Missverständnis oder Konflikte zwischen Chinesen und Deutschen gibt?
- 1) Ja
 - 2) Nein
8. Würden Sie Ihren chinesischen Kollegen ein solches Training empfehlen?
- 1) Ja
 - 2) Nein
9. Bitte beschreiben Sie ein kritisches Ereignis in der Interaktion mit Deutschen während der Schulung in Deutschland. Bitte beschreiben Sie, worum es ging, was Sie dabei gedacht haben und wie Sie das Problem gelöst haben.
-
10. Bitte schildern Sie ein Beispiel, bei dem Sie mit Ihren deutschen Kollegen nach dem Training anders als vor dem Training umgegangen sind.
-

4. Verbesserungsvorschläge

1. Was hätten Sie in dem Training im August 1999 gerne noch zusätzlich gelernt?
 - 1) die Denkweise der Deutschen
 - 2) den Hintergrund der deutschen Kultur
 - 3) wie die Kommunikation mit den Deutschen verbessert werden kann
 - 4) wie die Beziehungen zu Deutschen aufgebaut werden können
 - 5) wie Konflikte mit Deutschen gelöst werden können
 - 6) wie man Deutschen gegenüber die eigenen Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken bzw. sich darstellen kann
 - 7) wie man mit Deutschen Themen diskutieren kann
 - 8) Sonstige:

 2. Was würden Sie vorschlagen, wenn das interkulturelle Training noch mal veranstaltet würde? Welche Verbesserungsvorschläge raten Sie an? Was wäre für Sie und die anderen chinesischen Mitarbeiter wichtig zu wissen?
-

Vielen Dank für Ihre Kooperation!

Danksagung

Konfuzius sagt: „Unter dreien ist bestimmt einer, der mich gelehrt hat“. Gemeint ist damit, dass man von jedem, unter welchen Umständen auch immer, etwas Wichtiges im Leben lernen kann. Wenn ich mich an die vergangenen fünf Jahre zurückerinnere, weiß ich, dass viele Menschen mir während meines Promotionswegs viel Wertvolles beigebracht haben, und dass ohne diese zahlreichen Unterstützungen und Hilfen diese Arbeit nicht zu Ende geschrieben worden wäre.

Mein besonderer Dank in diesem Zusammenhang gilt Herrn Prof. Dr. Alexander Thomas. Ich bedanke mich bei ihm für sein großes Engagement bei der Betreuung meiner Arbeit. Seine unermüdlichen Anregungen und kritischen Bemerkungen ermöglichten es mir, eine immer „tiefer“ wissenschaftliche Sicht zu gewinnen. Die vielen von ihm gestalteten Doktoranden-Workshops in Regensburg ermöglichten es mir, über meinem eigenen „Tellerrand“ hinauszuschauen und neue Ideen zu holen. Ich lernte von ihm die deutsche „Grundsätzlichkeit“ in der Wissenschaft zu schätzen. In seinen stetigen Ermutigungen habe ich immer wieder Kraft gefunden, die Arbeit zu vollenden. Ich bin ihm heute immer noch sehr dankbar für seinen „Mitkampf“ mit der deutschen Bürokratie bei meiner Aufenthaltserlaubnis und meiner Arbeitserlaubnis in Deutschland vor fünf Jahren.

Bei Herrn Prof. Dr. Ernst Prokop möchte ich mich auch ganz herzlich bedanken. Seine Literaturempfehlung hat den pädagogischen Teil der Arbeit qualitativ deutlich verbessert. Seine Unterstützung dieser disziplinären wissenschaftlichen Arbeit hat mich sehr berührt. Vor allem für seine Bereitschaft als Gutachter meiner Arbeit in seinem Ruhestand bin ich sehr dankbar.

Ohne die Möglichkeiten, die Theorie in der Praxis prüfen zu können, wäre diese Arbeit nicht vollständig gewesen. Dafür bedanke ich mich bei dem ehemaligen Geschäftsführer von Rexroth China, Herrn Wolfgang Dangel, und dem ehemaligen Leiter der Personalentwicklung Mannesmann Rexroth AG, Herrn Ralph Pesch. Durch ihren stark „interkulturell“ geprägten Sinn haben sie mich bei der Durchführung des interkulturellen Trainings in China sehr unterstützt.

Ich möchte noch gegenüber vielen Freunden und Kollegen meinen Dank aussprechen. Vor allem bei der Korrektur meiner Arbeit ist Frau Monika Eigenstetter mir eine große Hilfe gewesen. Sie korrigierte nicht nur meine „typischen“ chinesischen grammatikalischen Fehler, sondern vermittelte mir auch ihre „deutsche“ Sicht über die Arbeit.

Mir ist sehr bewusst, dass ich mich für den Weg der Promotion entschieden habe, habe ich meinen Eltern zu verdanken. Ihre positive Einstellung gegenüber „gut gebildeten“ Menschen hat mich bzw. meine anderen beiden Geschwister vor immer höhere Ziele im Leben gestellt. Die Erinnerung an die Zeit, in der wir als „Vorbild-Familie“ wegen der ausgezeichneten schulischen Leistungen aller drei Kindern in einer südlichen chinesischen Stadt, in der wir zuletzt zusammen gelebt hatten, galten, ermutigte mich, immer dieses „Vorbild“ weiter zu pflegen. Ich wünsche mir, dass meine inzwischen schon verstorbene Mutter, wo immer sie jetzt ist, stolz auf ihre Tochter sein kann.

Ganz zum Schluss will ich mich noch aus tiefem Herzen bei meinem Mann Volker Wedler bedanken. Ohne sein Verständnis und seine starke Unterstützung wäre es nicht möglich gewesen, diese Arbeit zu Ende zu schreiben. Ich habe so häufig ein „schlechtes Gewissen“, nicht nur dass er immer als erste Person meinen Text (mit schrecklichen grammatikalischen Fehlern) lesen musste. Sondern auch, weil er sich um unsere Tochter Vivien so liebevoll kümmerte, so dass ich Ruhe für die Doktorarbeit hatte. Ich bin ihm auch sehr dankbar für sein kulturelles Verständnis. Dort spüre ich immer die positive Kraft der „interkulturellen Synergie“ und genieße die Wärme dieses „Joint Ventures“. Meiner jetzt schon zwei Jahre alten Tochter Vivien bin ich auch sehr dankbar. Ihr Lachen, ihre Neugier gaben mir immer neue Energie für die Erstellung dieser Arbeit, weil ich ihr gerne auch ein gewisses „gutes Vorbild“ sein möchte.